

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra preprimární a primární pedagogiky

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Soulad záměru autorů učebnice a realizace výuky ve třídě

Fidelity od implementation of teachers' guide

Blanka Bartoňová, DiS.

Vedoucí práce: PhDr. Jana Stará, Ph.D.  
Studijní program: Učitelství pro základní školy  
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

2019

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Soulad záměru autorů učebnice a realizace výuky ve třídě“ vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 18. dubna 2019

Blanka Barboš

### **Poděkování**

Ráda bych poděkovala PhDr. Janě Staré, PhD. za její ochotu, trpělivost a cenné rady při vedení diplomové práce. Dále děkuji rodině, přátelům a kolegyním, kteří mi věřili a pomáhali mi po celou dobu mého dlouhého studia.

## **ABSTRAKT**

Tato diplomová práce se věnuje problematice učebnic z pohledu souladu autorů učebnic a realizace výuky ve třídě. Na začátku teoretické části je krátká kapitola o historii školství z pohledu obsahu vzdělávání. Dále se teoretická část zabývá učebnicí samotnou, jejím obsahem a vytvářením. Zamýšlí se nad náročností tvorby nových učebnic, a to z pohledu nejen učitelů, ale i autorů a nakladatelství. Neméně důležitá je kapitola zabývající se výzkumy učebnic. Ta je rozdělena na výzkumy před rokem 1989 a po roce 1989, a pomocí odborné literatury popisuje různé trendy výzkumů učebnic nejen v České republice, ale i v zahraničí. Dále se teoretická část zabývá vztahem učebnice a jejími uživateli, tedy učiteli, žákem i rodičem. Pokouší se vysvětlit, jak velkou roli hraje učitel a jeho výběr učebnice, vzhledem k interakci mezi ním a žákem při vyučování. Protože se výzkumná část zabývá prací učitelů s učebnicí prvouky, je jako poslední kapitola teoretické části uvedena vzdělávací oblast Člověk a jeho svět, jeho náplň i názory odborníků na jeho obsah.

V rámci výzkumné části byl zkoumán vliv výběru učitelů a jejich práce s učebnicí na soulad autorů učebnice a realizace výuky ve třídě. Výzkum se zaměřil na jednu základní školu, kde byly distribuovány dotazníky a realizovány rozhovory s pedagogy. Výsledky byly analyzovány a vyhodnoceny a potvrdily závěry teoretické části.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Implementační fidelita, realizované kurikulum, učebnice, učitel, metodika, autor, Prvouka

## **ABSTRACT**

This diploma work is dedicated to problems of textbooks from view of harmony authors of the textbooks and realization education in the class (Fidelity of implementation of teachers guide). At the beginning of the theoretical part is short chapter about history of education system from the view of content of education.

After that, the theoretic part deals with the textbook itself, its content and its creating. The work is thinking about difficulty of creating the new textbooks, and that from the view not only of teachers, but also from the view of authors and the publishers. Not less important is chapter dealing with researches of the textbooks. This chapter is divided in the researches before 1989 and after 1989, and using professional literature describes the variety ways of researches of the textbooks not only in Czech Republic, but also in foreign countries.

Then the theoretic part is concerning of relation the textbook and its users, so the teacher, the student and also the parent. It tries to explain, how big part play the teacher and his choice of the textbook, due to interaction between him and the student during the education.

The last chapter of the theoretical part shortly describes the education sphere of „Člověk a jeho svět“, its content and also the opinions of the specialists on its content.

In the research part was inspect influence of choice of the teachers and their own work with the textbook on the harmony of authors of textbook and the realization of education in the class. (Fidelity of implementation of teachers guide) Research is based on the primary school, where was distributed the questionnaires and realized the interviews with the teachers. The results was analysed and evaluated and confirm the verdicts of the theoretic part.

## **KEYWORDS**

Fidelity of implementation, realised curriculum, textbooks, teacher, methodology, author, Prvouka (teaching primary social studies)

# Obsah

Obsah .....	7
Úvod.....	10
TEORETICKÁ ČÁST .....	12
1. Historie školství z pohledu obsahu vzdělávání .....	12
2. Učebnice.....	14
2.1. Definice učebnice .....	14
2.2. Vlastnosti učebnice.....	15
2.3. Učebnice a kurikulum .....	15
2.4. Funkce učebnice .....	16
2.5. Využití učebnice.....	17
2.6. Jazyk učebnice.....	18
2.7. Tištěná učebnice vs. elektronická media .....	18
2.8. Obsah učebnic .....	19
2.8.1. Transformace učiva v učebnicích.....	20
2.8.2. Míra obtížnost obsahu v učebnicích.....	21
2.8.3. Učebnice a kognitivní dispozice žáků.....	22
2.9. Hodnocení učebnice .....	22
3. Tvorba učebnic.....	23
3.1. Autoři učebnic .....	24
3.2. Nakladatelství a učebnice .....	25
3.2.1. Nároky na vytvoření nové učebnice.....	25
3.2.2. Schvalovací doložka.....	26
3.2.3. Zpřístupnění výsledků výzkumů .....	27
4. Výzkumy učebnic.....	28

4.1.	Výzkumy učebnic před rokem 1989.....	29
4.2.	Výzkumy učebnic po roce 1989 .....	30
4.2.1.	Výzkumy učebnic z pohledu evaluace a didaktické kvality učebnic 31	
4.2.2.	Výzkumy z pohledu užívání učebnic ve výuce.....	32
4.2.3.	Výzkumy učebnic z pohledu využívání učebnic učiteli.....	33
4.2.4.	Výzkumy z pohledu výběru učebnic učiteli.....	35
4.2.5.	Výzkumy z pohledu vztahu učebnice a kurikula .....	36
4.2.6.	Design based research – výzkum učebnic prováděný jejich tvůrci.	36
5.	Učitel, žák, rodič a učebnice .....	38
5.1.	Učitel a učebnice .....	38
5.1.1.	Učitel a kurikulum.....	38
5.1.2.	Výběr učitele .....	39
5.1.3.	Učebnice jako prostředek k interakci mezi učitelem a žákem .....	40
5.2.	Žák a učebnice .....	41
5.2.1.	Žák a text učebnice.....	41
5.2.2.	Učebnice a čtenářská gramotnost žáků .....	42
5.2.3.	Žák jako největší skupina uživatelů učebnic.....	43
5.3.	Rodič a učebnice .....	43
6.	Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět .....	44
6.1.	Obsah vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět .....	44
	VÝZKUMNÁ ČÁST .....	45
7.	Plánování výzkumu a výzkumné metody .....	45
7.1.	Výzkumný problém a cíl výzkumu .....	46
7.2.	Výzkumný vzorek .....	46
8.	Zpracování výzkumu.....	47
8.1.	Dotazník .....	47



8.1.1.	Projekt výzkumu .....	47
8.1.2.	Konstrukce dotazníku.....	47
8.1.3.	Pilotáž dotazníku.....	48
8.1.4.	Projekt zpracování dat.....	49
8.1.5.	Vyhodnocení dotazníku .....	49
8.1.6.	Porovnávání výsledků výzkumu .....	50
8.2.	Rozhovor .....	61
8.2.1.	Konstrukce rozhovoru.....	61
8.2.2.	Projekt zpracování dat.....	61
8.2.3.	Samotné otázky .....	62
8.2.4.	Porovnávání výsledků .....	67
9.	Závěrečné shrnutí výzkumu .....	71
	Závěr .....	73
	Seznam použitých informačních zdrojů.....	76
	Seznam příloh.....	80

## Úvod

Ve své diplomové práci na téma „Soulad záměru autorů učebnice a realizace výuky ve třídě“ bych se chtěla zaměřit na učebnice a práci učitelů s učebnicí. Cílem výzkumné části je zjistit, jak moc ovlivňuje výběr učebnice učitelem a jeho následná práce s ní zamýšlený záměr autora učebnice.

V první kapitole teoretické části bych chtěla krátce zpracovat historii školství z pohledu obsahu vzdělávání jako úvod k dané problematice učebnic.

V další části se budu zabývat učebnicí samotnou, vymezením základních pojmů a jejím vztahem ke kurikulu. Také se více zaměřím na obsah v učebnicích, jeho tvorbu a také jeho funkci ve vzdělávání žáků.

Třetí kapitola se zaměří na vytváření učebnice. V dnešní době myslím nikdo nepochybuje o tom, že proces vzniku nové učebnice není jednoduchý a podílí se na něm mnoho faktorů. Zajímají mě nejen podmínky pro udělování schvalovací doložky ministerstva školství, ale také pozice autorů a nakladatelství. Budu v odborné literatuře hledat stanoviska nejen odborníků a pedagogů, ale pokusím se najít i pohled nakladatelství.

Další velmi významnou kapitolou bude výzkum učebnic. Tato část bude stěžejní pro celou práci. Ráda bych se na výzkumy učebnic podívala jak z historického hlediska, tak i na současné trendy, zároveň bych porovнала výzkumy v České republice a v zahraničí.

V předposlední kapitole se zaměřím na koncového uživatele učebnice. Není to jen učitel, ale i žák a rodič. A protože učitel je jeden z nejdůležitější činitelů ve vzdělávání žáků, ráda bych se zaměřila právě na jeho výběr učebnice a následnou práci s ní. Také bych ráda popsala učebnici jako důležitou, možná nejdůležitější, učební pomůcku pro žáky. Žáci s učebnicí nepracují jen ve škole, ale připravují se z ní na výuku i doma. Tam přicházejí do styku s učebnicí i rodiče, a i oni jistě mají k problematice učebnic co říci.

Poslední kapitolou je krátká pasáž ohledně vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět. Tato část bude zařazena proto, že ve výzkumné části budu zkoumat učebnice prvouky. Ráda bych zmínila nejen současný obsah tohoto vzdělávacího okruhu, ale podívala bych se opět i trochu do historie předmětu a konkrétních obsahů, které jsou sdruženy pod tímto názvem. Tento předmět na 1. stupni mám velmi ráda, částečně i proto jsem si toto téma vybrala.

Ve výzkumné části bych ráda zkoumala práci učitelů s učebnicí prvouky na jedné základní škole v Praze. Ráda bych jako hlavní použila metodu dotazníku, jako doplňkovou metodu rozhovor. Získaná data z dotazníků budu analyzovat podle jednotlivých otázek, ráda bych je konfrontovala se svými vlastními poznatky z praxe a studia odborné literatury. Pro přehlednost výsledků bych data uvedla v tabulkách a grafech. Ráda bych také ještě před zadáváním dotazníků provedla evaluaci dotazníku formou, abych dosáhla co nejlepších výsledků vzhledem k cíli a výzkumným otázkám. Rozhovory bych provedla jednotlivě se dvěma respondenty. Odpovědi pak budu analyzovat. Na konci výzkumné části bych krátce shrnula závěry, ke kterým mě dovedou výsledky šetření.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1. Historie školství z pohledu obsahu vzdělávání

Vzdělání bylo podle Josefa Maňáka součástí lidské existence od jejích počátků (Maňák, 2008). Instituce škol, jako výuky soustředěné do tříd, vznikla podle Tomáše Janíka a Jana Slavíka již před 5000 lety v Mezopotámii a Egyptě. Klíčový byl objev písma. Protože nebylo snadné se běžně naučit psát, začalo se s cíleným vyučováním, což bylo podle Tomáše Janíka a Jana Slavíka účinné, a tak učitelé začali vyučovat i další vědomosti a dovednosti. Škola byla a je vlastně jedinou systematizovanou formou, jak téměř všechny členy společnosti seznámit s jejími kulturními obsahy. Dále je také důležitá pro socializaci jednotlivce. Proto bývá škola považována za jednu z nejúspěšnějších institucí kulturních dějin (Janík, Slavík, 2009).

Podle Dušana Klapka je posláním školy kromě vzdělávání dětí také socializace a výchova. Primárně je to vzdělání jednotlivce, sekundárně tak vytvořit kladný vztah k určitému vědnímu oboru a zájem se sebevzdělávat (Klapko, 2006).

Společenskovědní oblast na prvním stupni základních škol dnes zastupují předměty prvouka, přírodověda a vlastivěda. Jsou to předměty o přírodě a společnosti, tvoří jistý protipól hlavním činnostem na prvním stupni, tj. čtení, psaní a počítání, které děti potřebují k dalšímu vzdělávání. Tato oblast rozvíjí praktické vědomosti a dovednosti nutné pro život. Proto se velmi diskutuje nejen o náplni celé oblasti, ale hlavně o metodách výuky a používaných pomůckách, jejichž hlavní skupinou jsou učebnice.

Od pradávna se podle Tomáše Janíka a Jana Slavíka vedou spory o to, čemu vyučovat a proč právě tomu. Obsah vzdělávání se samozřejmě proměňuje podle střídajících se historických období, ale klíčové zůstává co vyučovat. To velmi úzce souvisí s tím, co by se mělo číst (Janík, Slavík, 2009). Obsah vzdělávání je podle Tomáše Janíka a Jana Slavíka odvozen od těch textů, které jsou v určité kultuře považovány za klasické, tzv. kanonické. Tyto texty jsou již prověřené léty

používání a jsou v nich informace, které jsou důležité pro vývoj jedince i společnosti. Tím, jak postupuje moderní vývoj se místo „starých knih“ používají učebnice (Janík, Slavík, 2009). I užívání učebnic není podle Jany Staré a Terezy Krčmářové jednotné, protože realizaci záměru autora učebnicových materiálů mohou zásadně ovlivnit zastávané hodnoty a životní zkušenosti těch, kteří obsah předávají, tj. učitelů (Stará, Krčmářová, 2014).

Co se týká školního učení a školních znalostí, je třeba se nejdříve zamyslet podle Tomáš Janíka a Jana Slavíka nad tím, proč vlastně vznikla škola. Předtím bylo učení více svázáno se životem. Když vznikla škola, byla významná část učení přesunuta právě tam a tím se podle Tomáše Janíka a Jana Slavíka ve školách tato vazba narušila. Učení ve škole možná neposkytuje tak velké propojení se životem, nicméně ve škole žáci získávají systematické a dlouhodobé informace. Děti by se tedy měly učit prakticky, ale je třeba neopomíjet i teoretické vědomosti, které jsou důležité pro porozumění složitějším textům. Škola je jedinou relativně systematizovanou formou seznamování s kulturními obsahy pro téměř všechny členy společnosti (Janík, Slavík, 2009).

Vše by mělo být v rovnováze. Žáci ve škole podle Jaana Mikka získávají vědomosti a postoje, systém hodnot, který je může provázet celý život. Kvalitní učebnice jsou zdrojem úspěchu pro každý národ (Mikk, 2007).

## 2. Učebnice

V samotném počátku vzdělávání podle Jaana Mikka učebnice nebyly. Nejprve se za učební texty používaly projevy řečníků a popisy vědeckého bádání. Poté se vytvořily učební texty, které měly za úkol předat vědomosti žákům tak, aby jim porozuměli. Takto se postupně vytvářely učební materiály, které se používají na školách v dnešní době a které známe (Mikk, 2007).

Všeobecně se má za to, že učebnice vznikla jako odpověď na potřebu zdokumentovat, dále předávat vědecké informace a k jejich snadnějšímu zapamatování. Průkopníkem nového stylu učebnic, jaké jsou při výuce používány dnes, byl Jan Amos Komenský a jeho učebnice Orbis Pictus .

### 2.1. Definice učebnice

„Pedagogický slovník chápe učebnici jako druh knižní publikace uzpůsobené k didaktické komunikaci“ (Průcha, Mareš, Walterová, 2001, in Maňák, 2007, s. 24).

Podle Josefa Maňáka je učebnice textová učební pomůcka, jejímž charakteristickým znakem je soustavný výklad učiva (Maňák, 2008). Definice má podle Josefa Maňáka mnoho variant, Jan Průcha upozorňuje, že vymezení pojmu učebnice závisí na tom, v jakém systému bude učebnice zařazena (Maňák, 2008).

Podle Jaana Mikka je učebnice základní učební pomůckou, „samotným srdcem školy“ (Jaan Mikk, 2007, s. 13), protože ovlivňuje vzdělání na všech školách a na všech stupních vzdělávání a naplňuje mnohé významné úkoly a funkce (Jaan Mikk, 2007, s. 13). Právě protože učebnice plní ve výuce velké množství funkcí a jsou rozsáhle používány, mají nesmírný vliv na vzdělanost národa. „Špatné učebnice jsou zkázou národa“ (Mikk, 2007, s. 12).

## **2.2. Vlastnosti učebnice**

Učebnice patří do souboru školních didaktických textů, kde má dominantní postavení a má velmi úzký vztah s kurikulem – podle Josefa Maňáka předkládá totiž žákům ucelený komplex učiva, který je vymezený v osnovách daného předmětu, konkrétně pak v určitém ročníku a typu školy (Maňák, 2008).

Prezentace učiva v učebnici musí být podle Jaana Mikka didakticky promyšlená, texty by měly žáky vést k dalšímu učení (Mikk, 2007). Učebnice je také podle Jany Staré a Terezy Krčmářové ovlivněna specifickými tradicemi jednotlivých zemí (Stará, Krčmářová, 2014). Musí být kvalitní, protože se na ní napojují další učební pomůcky (textové a zvukové pomůcky, počítač e-learning, dynamická a statická projekce, nástěnný obraz, kresba, fotografie, reálné objevy a jevy, ilustrace).

Učebnice může být v tištěné nebo elektronické podobě (Maňák, 2008). I stále modernější e-learning využívá podle Josefa Maňáka existujících a osvědčených koncepcí. Vlastně jen převádí tradiční učebnicové informace a běžné výukové postupy do elektronické podoby (Maňák, 2008).

## **2.3. Učebnice a kurikulum**

Učebnice také v současné době podle Petra Knechta a Tomáše Janíka doplňuje nebo i nahrazuje úlohu dřívějších učebních osnov a standardů (Knecht, Janík, 2008). Proto je třeba podle Josefa Maňáka věnovat pozornost výzkumu učebnic i zpracování kurikula (Maňák, 2008).

Podle Petra Knechta a Tomáše Janíka výsledky některých výzkumů učebnic naznačují, že většina učitelů ve výuce prezentuje jen ta témata, která jsou zastoupena v učebnicích. Pro mnohé učitele jsou učebnice jediným materiálem, který používají k přípravě výuky. Je přirozené, že hledají pomůcky, které jim umožní přípravu výuky v co nejkratším čase. Proto je důležité provádět obsahové analýzy učebnic, včetně analýz zaměřených na korespondenci obsahů v učebnici a obsahů vymezených vzdělávacími programy (Knecht, Janík, 2008).

Podle Tomáše Janíka a Petra Knechta by měla být učebnice mostem mezi zkušenostmi žáka a expertním věděním (Janík, Knecht, 2008).

## **2.4. Funkce učebnice**

Význam učebnice podle Josefa Maňáka netkví jen v předávání určitých stanovených informací, ale plní ve výuce i další funkce. Většina odborníků se shoduje na funkci informační, transformační, systematizační, zpevňovací a kontrolní, sebevzdělávací, integrační, koordinační, rozvojově výchovnou (Průcha, 1998, s.19-20 in Maňák, 2008). Někteří odborníci přidávají ještě funkci poznávací a motivační (Skalková, 2007, s.104 in Maňák, 2008) nebo orientační (Mazáčová, 2004, s. 290 in Maňák, 2008). Jaan Mikk mluví ještě o funkci řízení žákova učení, která je nejdůležitější, když pracuje s učebnicí jen žák sám (Mikk, 2007).

Hlavní je ale funkce didaktická, díky tomu je učiteli a žáky buď přijímaná nebo odmítána (Maňák, 2007). Pokud se v učebnici autor zaměří na funkci informační, měly by být podle Márie Nogové v textu věku přiměřené informace, které jsou věcně správné. Pokud se zaměří na funkci kontrolní, měla by mít učebnice kvalitně formulované otázky a úkoly pro různé etapy použití ve vzdělávacím procesu (Nogová, 2008).

Učebnice jsou podle Jaana Mikka vytvářeny tak, aby plnily všechny funkce, na rozdíl od dalších didaktických pomůcek, které patří do jedné sady s učebnicí. Jsou to pracovní sešity a metodické příručky pro učitele, které plní pouze jednu nebo dvě funkce (Mikk, 2007).

Podle Jaana Mikka má učebnice hlavně motivovat žáky k učení. Pokud učebnice vzbudí zájem žáků o daný předmět, může tento zájem vydržet celý život (Mikk, 2007).



## 2.5. Využití učebnice

Učebnice, stejně jako další učební pomůcky, se podle Josefa Maňáka stále vyvíjí. Některé nové učební pomůcky se prosadí, doplní funkci jiné, nikdy ale zcela nenahradí učebnice. Učebnice totiž mimo jiné vyniká přednostmi, které jsou trvalé např. pohotovost kdykoli a kdekoli plnit své funkce, bezporuchový nenáročný provoz a nezávislost na podpůrných zdrojích. V neposlední řadě také působí jako estetický artefakt. Stejně jako nástěnný obraz si mohou žáci prohlížet a pročítat kdykoli, nejen v hodině, i učebnice je po ruce kdykoli (Maňák, 2008).

Učebnice by měla poskytovat učitel i žákům podle Jany Staudkové maximální servis, i když připouští, že by neměla nahrazovat učitelovu přípravu na výuku (Staudková, 2007). Podle Josefa Maňáka je důležité pracovat se všemi dostupnými materiály, využívat moderní technologie, ale nezapomínat na učebnici jako na knihu, která podává ucelené informace z oboru a ročníku. Učitel také musí vést žáky k tomu, aby se naučili pracovat s učebnicí, vyhledávat hlavní myšlenky a na nich budovat další aktivity. Tím vším kultivuje člověka po všech stránkách. Učebnice není podle Josefa Maňáka dílem náhody, ale plánovitým výtvozem odborníků. Někdy však autoři zahrnou do učebnice příliš mnoho údajů, které žáci k obecné znalosti nepotřebují (Maňák, 2008). Podle Jaana Mikka je dobré pracovat s více učebnicemi najednou, které mají různou úroveň zpracování učiva. Důležité je také žáky motivovat a aktivně zapojovat do učebního procesu. Učebnice pak může v žácích vzbudit zájem a zvědavost o konkrétní předmět, který jim může vydržet po celý život. Učebnice by také měla formovat žádoucí postoje a hodnoty (Jaan Mikk, 2007).

Podle Zuzany Sikorové je používání učebnic silně ovlivněno kulturou školy a třídy a v neposlední řadě také organizačními a ekonomickými podmínkami. Důležité ale také je pojetí výuky a koncepce, v jejímž rámci je učebnice používána (Sikorová, 2008).

## **2.6. Jazyk učebnice**

Jazyk učebnice by měl být podle Petra Knechta a Veroniky Najvarové přirozený, stejně jako je přirozené vyjadřování žáků. Jazyk učitele by měl vytvářet most mezi jazykem vědních oborů a přirozeným jazykem žáků. Bohužel mnohé učebnice mají jazyk zcela odlišný. Otázkou zůstává, jak udělat text zábavný, napínavý a obohacený o pestrou mluvu, a zároveň udržet jeho didaktickou funkci (Knecht, Najvarová, 2008). Učitel by měl podle Veroniky Najvarové vést své žáky k hlubšímu porozumění obsahu textu, k hledání souvislostí mezi již známým a novým a k hledání praktického využití získaných poznatků (Najvarová, 2006).

V hodinách je důležitá podle Tomáše Janíka míra konstruktivistického přístupu na jedné straně a jazyk, kterým je učebnice psána. Vyučování by se mělo odehrávat na rozhraní mezi přirozeným jazykem žáků a odborným jazykem učitele a učebnic (Janík, 2006). Míru porozumění podle Petra Knechta a Veroniky Najvarové ovlivňují nejen vnější podmínky (například čas, pomůcky, prostředí), ale i ty vnitřní (dosavadní znalosti, zájmy, očekávání, strach, radost). K těmto vnitřním podmínkám přidává ještě David Greger inteligenci a kapacitu paměti (Greger, 2005. In Knecht, Najvarová, 2008).

## **2.7. Tištěná učebnice vs. elektronická media**

Na konci minulého století si lidé podle Jana Průchy mysleli, že tištěná učebnice nepřežije rok 2000. Vynořilo se mnoho elektronických médií, kterým byl prorokován velký úspěch a používání klasických učebnic bylo nemoderní a neperspektivní (Průcha, 2006). Dnes je ale nabídka tištěných učebnic stále obrovská (Průcha, 2006). Je i mnoho elektronicky zpracovaných textů, kde výuku řídí počítač (tzv. e-learning), nebo celé weby s volným vkládáním textů na internet, někdy samotnými učiteli – což je ale hlavně myšleno podle Josefa Maňáka jako pomoc ostatním kolegům. Pokud jsou tyto texty na internet vkládány kýmkoli, může se jejich kvalita různit (Maňák, 2008). V. Martinková dokonce vidí jisté ohrožení klasických tištěných učebnic právě v oficiální podpoře učitelů

při tvorbě učebnic přímo na školách (Martinková, 2007, s. 124 in Maňák, 2008). Vzniká tak podle Josefa Maňáka nepřehledná spleť různých variant, které mívají různou kvalitu, protože neprocházejí žádným schvalovacím procesem jako učebnice. Tím se dostává do popředí syntetizující a koordinační funkce učebnice, která zajišťuje logický a souvislý zdroj informací. Učebnice tak vyvažují svou kvalitou a přísným schvalovacím řízením méně kvalitní texty na internetu (Maňák, 2008).

V dnešní době moderních technologií se podle Josefa Maňáka dostalo do popředí přesvědčení, že papírové nosiče informací nahradí internet, na kterém jsou informace dostupné 24 hodin denně, jsou z celého světa a jsou levnější než tradiční prameny. Avšak příliš mnoho informací žáky zahlcuje a znesnadňuje učení, navíc žáky nevede k myšlení a tvořivosti (Maňák, 2008).

Je pravda, že žijeme v moderní době, náš svět je ovlivněný výpočetní technikou. Člověk však podle Josefa Maňáka i v budoucnu zůstane biologickým tvorem, který nemůže existovat jen v umělém virtuálním světě kyberprostoru. Učebnice mají stejný význam pro lidstvo jako knihy, uvádějí mladou generaci do kultury společnosti, do světa poznání (Maňák, 2008).

## **2.8. Obsah učebnic**

Dnešní učebnice podle Josefa Maňáka tradiční obsah respektují, odlišnosti se týkají hlavně rozsahu učiva a metodického ztvárnění (Maňák, 2007). Podle Jana Průchy jsou sice vizuálně zajímavé, na první pohled hezké, barevně ilustrované, ale didaktická vybavenost může být nízká. Autoři podle Jana Průchy nedokážou zcela odhadnout, kolik je třeba textu pro žáky určitého věku, přetěžují odbornostmi (Průcha, 2006). Podle Jaana Mikka není možné vtěsnat do učebnice veškeré dostupné vědění, pokud si však žáci osvojí strategie učení z textu, mohou se pak nová témata naučit sami (Jaana Mikk, 2007).

Podle Jany Staudkové by učitelé měly mít k učebnici také metodické příručky a pro žáky pracovní sešity, které by však neměly jen mechanicky procvičovat již naučenou látku, ale vést žáky k zapojení vlastního myšlení a k řešení problémů

(Staudková, 2007). I Jaan Mikk se domnívá, že učebnice by měla mít různé prostředky pro sebehodnocení žáků, jako jsou například otázky, problémové úlohy, testy (Jaan Mikk, 2007).

Výhoda učebnice je podle Petra Knechta a Tomáše Janíka její univerzálnost a nezávislost na jiných zdrojích. Proto je třeba zabývat se výběrem a zpracováním učiva v učebnicích (Knecht, Janík, 2008).

### **2.8.1. Transformace učiva v učebnicích**

Transformace učiva podle Tomáše Janíka a Petra Knechta znamená převod vzdělávacího obsahu z podoby, který je žákům nedostupný do podoby, v níž si ho žáci mohou osvojit (Janík, Knecht, 2008). Problém transformace vědeckého poznání do učebnic je již podle Jana Průchy pedagogice i didaktice dávno znám. Dříve se objevoval jako koncepce základního učiva, nyní se používá termín klíčové učivo, jádro učiva aj. Jan Průcha podle svého vlastního výzkumu učebnic dále shrnuje, že obsahy nových českých učebnic jsou víceméně závislé na výběru a odhadu samotných autorů (Průcha, 2006).

Učebnice není podle Josefa Maňáka dílem náhody, ale plánovitým výtvorem odborníků. Někdy však autoři zahrnou do učebnice příliš mnoho údajů, které žáci k obecné znalosti nepotřebují (Maňák, 2008).

Učebnice podle Petra Knechta a Tomáše Janíka reprezentují a zprostředkovávají vědecké disciplíny žákům. Při výběru vzdělávacích obsahů je třeba mimo jiné vycházet podle Petra Knechta a Tomáše Janíka ze základních poznatků a systematiky určité vědní disciplíny. Často se ale stává, že není ujasněno, které poznatky jednotlivých vědních disciplín je možné považovat za základní. To je jedním z možných důvodů rozmanitosti současné tvorby učebnic (Knecht, Janík, 2008).

Podle Tomáše Janíka a Petra Knechta je několik možností transformace vzdělávacího obsahu. V USA Dewey již na začátku 20. století formuloval psychologizování učiva, které spočívá v tom, že tvorba kurikula by měla být založena spíše na psychologickém základu než logickém (Dewey 1902/1990 in

Janík, Knecht, 2008, s. 93). V 60. letech 20. století Bruner formuloval tři formy, ve kterých se může reprezentovat každá vybraná základní myšlenka. Jedná se o formy prostřednictvím jednání, grafických zobrazení a symbolických či logických výroků (Janík, Knecht, 2008, s. 93). Schwab (1973) používá pojem „překlad do kurikula“, což neznačí jen klasický překlad, jak jej známe z cizích jazyků. „Zdůrazňuje důležitost porozumění žákovské perspektivě při překladu kurikula“ (Janík, Knecht, 2008, s. 93). Podle Shulmana by mělo být učivo zajímavé a srozumitelné pro žáky (Janík, Knecht, 2008).

O učivu, které by mělo být obsaženo v učebnicích, se vedou neustále diskuse (Knecht, Janík, 2008).

### **2.8.2. Míra obtížnost obsahu v učebnicích**

Co vše je dobré začlenit a co je lepší vynechat? Podle Jana Průchy je také velkým problémem v České republice nepřiměřená obtížnost textu učebnic, což může mít negativní efekt na žáky jako nezájem nebo neporozumění obsahu. Řešením je snižování obtížnosti, ale určitý stupeň obtížnosti musí v textu zůstat zachován. Kdyby se s obtížností kleslo příliš, staly by se učebnice pro žáky nevyhovující naopak z důvodu přílišné snadnosti (Průcha, 2006). To je podle Jana Průchy případ USA (Hayes et al., 1996 in Průcha, 2006, s. 17), kdy se vydavatelé snažili o co největší popularitu učebnic tím, že učební texty příliš zjednodušili. Takovéto zjednodušení textů vede k negativním důsledkům při jejich užívání, například snižování dovedností číst texty nebo operovat s jejich informacemi (Průcha, 2006). Také záleží podle Jany Staré a Terezy Krčmářové na vhodné míře obecnosti – příliš podrobné ani příliš obecné texty nejsou vhodné (Stará, Krčmářová, 2014). Podle Jana Průchy je proto dobré posuzovat obtížnost již ve stadiu rukopisů (Průcha, 2006).

### **2.8.3. Učebnice a kognitivní dispozice žáků**

Učebnice by měla podle Petra Knechta a Tomáše Janíka respektovat osnovy, ale zároveň odpovídat kognitivním dispozicím žáků. Kurikulum je formováno obecně, učebnice by oproti tomu měla být spojnicí mezi cíli a očekávanými výstupy (Knecht, Janík, 2008). V boji proti přetěžování žáků jsou podle Petra Knechta primárně podporovány klíčové kompetence a očekávané výstupy. Ty by však měly být utvářeny až na základě definovaných a systematizovaných vzdělávacích obsahů (Knecht, 2009). Učebnice jsou stále podle Jaana Mikka přetíženy pojmy, což vede žáky spíše k memorování jednotlivých částí, než k rozvíjení vlastního myšlení (Mikk, 2007).

## **2.9. Hodnocení učebnice**

Problematiku evaluace učebnic u nás podrobně popsali Jan Průcha (1998) a Zuzana Sikorová (2004). Bohužel podle Dušana Klapka tyto významné práce nezaručují, že v praxi jsou teoretické poznatky aplikovány. Evaluace učebnic ve výuce je podle něj žádoucí z několika důvodů. Jednak jsou učebnice transformovaným souhrnem informací z vědních oborů a slouží jako prostředek k uskutečňování plánovaného kurikula a zároveň řídí žákovo sebevzdělávání a svým zpracováním motivují žáky k dalšímu studiu, také mají nezastupitelnou funkci zpětné vazby pro učitele (Klapko, 2006). Proto je podle Tomáše Janíka několik klíčových otázek, které by si měli autoři zodpovědět. Důležité je nejen co vše do učebnic zařadit, tedy jejich obsah, ale také to, jak učebnice fungují v reálné výuce, jestli se vůbec používají a s jakým úspěchem (Janík, 2006).

### 3. Tvorba učebnic

Jak často a jakým způsobem s učebnicí pracují učitelé i žáci? Role učebnice se podle Petra Knechta a Tomáše Janíka mění z tradiční, transmisivní pojetí výuky, v konstruktivistickou koncepci. Některé učebnice vyžadují po žácích pouze čtení a zpětné vybavování informací. Jiné mohou požadovat nejen informace, ale i náročnější myšlenkové operace. Proto by tvorba učebnic podle Petra Knechta a Tomáše Janíka měla být komplexním procesem. Nemělo by vše skončit uvedením na trh, ale měl by být doprovázen jejím následným ověřováním v praxi a dalšími revizemi. Tuto výzkumnou strategii („design based research“) uvádějí do českého prostředí autoři D. Dvořák, M. Dvořáková a J. Stará (Knecht, Janík, 2008). Jedná se o přístup, který umožňuje zohledňovat aktuální poznatky a doporučení pedagogického výzkumu během tvorby učebnic. Většinou jsme ale podle Petra Knechta a Tomáše Janíka tomuto ideálnímu stavu poměrně vzdáleni (Knecht, Janík, 2008).

Podle Jaana Mikka je při vytváření učebnice nutná spolupráce mnoha odborníků. Součástí týmu by měl být oborový didaktik, učitel, psycholog, ilustrátor, odborník na tvorbu textu a mnoho dalších asistentů (Mikk, 2007, s.13). Tvorba učebnice a její výzkum jako by dnes existovaly nezávisle na sobě, i když oboustranná spolupráce, jak ukazují zkušenosti ze zahraničí (USA, Velká Británie, Německo a další), by byla bezpochyby užitečná (Knecht, Janík, 2008).

Podle Dominika Dvořáka, Michaely Dvořákové a Jany Staré je učebnice kolektivním produktem, který ovlivňují autoři, recenzenti, na prvním stupni základní školy i ilustrátor a grafik, a samozřejmě i finanční a technologické podmínky a marketingová rozhodnutí vydavatele (Dvořák, Dvořáková, Stará, 2008).

### 3.1. Autoři učebnic

V dnešní době podle Josefa Maňáka vzrůstá množství učebnic, což způsobuje učitelům potíže s výběrem vhodné učebnice pro výuku (Maňák, 2007). Úloha autora učebnice je proto podle Tomáše Janíka a Petra Knechta složitá a zároveň důležitá při transformaci vzdělávacího obsahu. Učebnice významně ovlivňuje s jakým učivem se žák ve výuce setká (Janík, Knecht, 2008). Proto má autor učebnice podle Tomáše Janíka obtížný úkol. Musí vybalancovat ohled na možnosti žákova porozumění s ohledem na správnost didaktického ztvárnění určitého obsahu vůči oboru (Janík, 2006). Měl by disponovat didaktickými znalostmi obsahu, které mu umožní prezentovat učivo odborně správně a v podobě přístupné žákovi (Janík, Knecht, 2008). Podle Jana Průchy autoři i nakladatelství odhadují velmi rozdílně, jaká je kognitivní kapacita žáků (Průcha, 2006).

Autoři by se měli zajímat o žákovské představy a naivní teorie, se kterými přicházejí žáci do školy, aby na ně mohla učebnice navázat a uvést znalosti nenásilně na správnou míru a s dostatečným pochopením. V neposlední řadě také počítat s tím, jaké didaktické znalosti obsahu má učitel, a jak obsah působí na žáka, zda jej dobře chápe, jak se z učebnic učí a jakých výsledků dosahuje (Janík, 2006).

Podle Dušana Klapka je také důležité množství textu. Důraz na naučení a opakování velkého množství faktických informací zvláště na úrovni základního školství postrádá perspektivu upotřebitelnosti v životě současné společnosti. Také říká, že mnozí tvůrci učebnic dosahují ve svém oboru vysoké erudovanosti, ale postrádají znalosti v oblasti kognitivního vývoje žáků (Klapko, 2006). Proto je důležitá spolupráce autorů s učiteli. Právě ohled na žáka podle Tomáše Janíka vyžaduje, aby učitelé a autoři učebnic dobře znali specifické učební obtíže a prekoncepce žáků a pokoušeli se jim vycházet při tvorbě učebnic vstříc. Učebnice mohou napomáhat nebo naopak brzdit učitele v jeho úsilí o konstruktivisticky orientovanou výuku tím, jak jsou napsané (Janík, 2006).



Vzdělávací obsahy v různých učebnicích se podle Petra Knechta příliš nepřekrývají, autoři různě interpretují některé pojmy, i když vytvořené učebnice přesto jsou v souladu s RVP (Knecht, 2009).

### **3.2. Nakladatelství a učebnice**

V České republice je přibližně 70 vydavatelství (Knecht, 2007), které vydávají učebnice, v roce 1997 bylo přibližně 1000 nabízených titulů, z toho nejvíce (128) k českému jazyku (Průcha, 1998, in Maňák, 2007, s. 25). Při tvorbě učebnic tak podle Jana Průchy hraje roli i soutěživost jednotlivých nakladatelství (Průcha, 2006). Nakladatelství si podle Jana Průchy v rámci konkurenčního boje nenechají příliš zasahovat do tvorby učebnic (Průcha, 2006).

#### **3.2.1. Nároky na vytvoření nové učebnice**

Vydavatelství mají podle Petra Knechta a Veroniky Najvarové nepřiměřené nároky na výslednou podobu učebnic. Snaha vydat učebnici v co nejkratším čase a s co nejmenšími náklady je často pro vydavatele důležitější než kvalita učebnice samotné. Proto se některá vydavatelství nebudou příliš zajímat o výzkumy názorů žáků na učebnice (Knecht, Najvarová, 2008). Protože učebnice jsou součástí každodenní výuky na všech typech škol, je pro vydavatele podle Petra Knechta vydávání učebnic atraktivní, protože jsou stále potřeba (Knecht, 2007).

Podle Jana Průchy již v minulosti vyvstaly další problémy týkající se učebnic, a to s komercializací tvorby a distribucí učebnic, které sice jsou kriticky posuzovány, ale nejsou stále vyřešeny (Průcha, 2006).

Podle Jany Staudkové je ale i úloha vydavatele náročná. Vydavatel není jediný rozhodující činitel, kdo ovlivňuje obsahovou i grafickou stránku učebnice.

„Učebnice je výsledným kompromisem mezi požadavky autorů, recenzentů, kurikulárních dokumentů, učitelů, žáků, hodnotících kritérií Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a v neposlední řadě také finančními možnostmi vydavatele (Staudková, 2007, s. 48). A i podle vydavatelů je cílem učebnice pomáhat žákům v jejich vzdělávání, proto jim musí maximálně vyhovovat (Staudková, 2007). Což je obtížné, protože každý žák je jiný.

### **3.2.2. Schvalovací doložka**

Josef Maňák také píše o rozšiřování počtu autorů, kteří se zabývají tvorbou učebnic. Učebnice se tak stává předmětem podnikání, což se může odrazit na závaznosti a jednotě požadavků na rozsah a výběr učiva i přes existenci tzv. schvalovací doložky ministerstva školství (Maňák, 2008). Ta je podle Petra Knechta poměrně přísná, i tak však existují odlišné učebnice pro stejný ročník a předmět. A není to jen ve formátu a barevnosti dané učebnice. Mnohé se liší i v rozsahu výkladového textu, náročnosti otázek a úkolů (Knecht, 2007).

Schvalovací řízení (Směrnice náměstka ministra pro vzdělávání ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k postupu a stanoveným podmínkám pro udělování a odnímání schvalovacích doložek učebnicím a učebním textům a k zařazování učebnic a učebních textů do seznamu učebnic, č.j. MSMT-34616/2013), kterým všechny nové učební dokumenty procházejí, ale někdy nezamezí nevhodným či zbytečným informacím, které se v učebnicích objevují. Je to dáno hlavně velkým počtem autorů, kteří se tvorbou učebnic zabývají, a také tím, že se pro některé jedince i společnosti stávají učebnice výnosným obchodním zbožím, které jim vydělává (Knecht, 2007).

Další možností může být podle Věry Martinkové jednostranný či příliš složitý hodnotící systém, který by měl každý autor a každé nakladatelství mít a vycházet z něj při vytváření a posléze i vydání nové učebnice (Martinková, 2007). Další úskalí také tkví v jednotlivých částech dotazníku MŠMT ohledně schvalování o udělení doložky MŠMT. Stávající dotazník se podle Věry Martinkové jeví jako

složitý s přemírou otázek, místy nepřehledný a na některých místech i zavádějící. Hodnocení učebnic je velmi potřebné a kritéria hodnocení by měla být jednotná a hlavně srozumitelná všem, kdo s učebnicemi přijdou do kontaktu (Martinková, 2007).

### **3.2.3. Zpřístupnění výsledků výzkumů**

Poptávka po nových, barevných a zaručeně kvalitních učebnicích (hlavně pro mladší děti) roste nejen ze stran pedagogů, ale hlavně rodičů. Pokud však budeme posuzovat kvalitu učebnic pouze na základě jejich prodejnosti, podle Petra Knechta a Tomáše Janíka nemusí nutně platit, že učebnice, která se dobře prodává, je nejvhodnější pro všechny své uživatele. Rozhodně podle Petra Knechta neplatí, že nejdražší učebnice nebo graficky nejatraktivnější je také nej kvalitnější a použitelná (Knecht, 2007). S tím souvisí nutnost činit patřičné kroky, aby byla doporučení pedagogického výzkumu zohledněna v procesu produkce, schvalování a revize učebnic. Jedním z těchto kroků by podle Petra Knechta a Tomáše Janíka bylo zpřístupnění výsledků výzkumu učebnic vydavatelům, autorům, učitelům, rodičům i žákům. Bohužel monotematicky zaměřené publikace týkající se výzkumu učebnic vycházejí v nízkých nákladech, a bývají zpravidla ihned rozebrány a po několika letech se stávají nedohledatelnými (Knecht, Janík, 2008).

Také podle Petra Knechta a Tomáše Janíka zřídka dochází ke vzájemné komunikaci mezi vydavatelstvími a zástupci výzkumu učebnic za účelem výměny zkušeností a nejnovějších poznatků z oblasti výzkumu učebnic, resp. marketingových trendů, zákulisí vzniku učebnic apod. Kromě toho pro zástupce vydavatelství, učitele, rodiče i žáky bývají publikace zabývající se výzkumem učebnic často obtížně srozumitelné (Knecht, Janík, 2008).

## 4. Výzkumy učebnic

Podle Jana Průchy teorie a výzkum učebnice představuje velmi rozvinutý obor pedagogické vědy, bohužel více v zahraničí než u nás. Existuje dokonce Mezinárodní asociace pro výzkum učebnic a edukačních médií (IARTEM – International Association for Research on Textbooks and Educational Media), která se zabývá výzkumem nejen multimediálních materiálů, ale i klasické tištěné učebnice. Ta má v této velké skupině své místo pravděpodobně díky svému masovému využívání a dlouhému historickému vývoji (Průcha, 2006).

Ve srovnání se zahraničím nemáme podle Jana Průchy tolik propracovanou teorii a rozsáhlý empirický výzkum (Průcha, 2006). Ale podle Dominika Dvořáka, Michaely Dvořákové a Jany Staré se výzkumy učebnic posunuly od samotného zkoumání učebnic až po zkoumání procesů s užíváním učebnice a zkoumání procesů tvorby učebnic (Dvořák, Dvořáková, Stará, 2008).

O novém rozmachu českého výzkumu učebnic podle Jana Průchy také svědčí konference „Kurikulum a učebnice z pohledu pedagogického výzkumu“, která se konala v června 2008 se na pedagogické fakultě MU (Průcha, 2008).

Podle Jana Průchy je třeba obohatit nové výzkumy o poznatky z různých dalších oblastí, jako jsou například psychologie učení, kognitivní psychologie, sociolingvistický výzkum textu a verbální komunikaci nebo výzkum vývoje dětské řeči (Průcha, 2008, s. 31).

Protože je podle Petra Knechta a Tomáše Janíka výběr učebnic pro výuku ponechán většinou učitelům, je potřeba také apelovat na zpřístupňování výsledků výzkumu učebnic právě učitelům, například ve zkrácené verzi psané tak, aby jim byla co nejsrozumitelnější. Je potřeba počítat s tím, že učitelé nebudou používat nejnovější vědecké metody při výběru učebnic, neboť ty jsou pro ně příliš náročné. Systematický výzkum učebnic by měl být doménou výzkumníků, a ti by měli být ochotni a schopni poskytnout výsledky své práce nejen vydavatelům učebnic, ale také učitelům, kteří často o nákupu učebnic rozhodují. Jedna z možností, jak učitelům pomoci s výběrem učebnice kvalitní po všech stránkách, jsou navrhované praktické kurzy pro výběr a kritické hodnocení učebnic (Sikorová 2004 nebo Chopin 2005) (Knecht, Janík, 2008).

Také by podle Jana Průchy měli odborníci nejen zpřístupňovat výsledky výzkumů, ale i do výzkumu začleňovat koncové uživatele učebnic (Průcha, 2008).

Podle Zuzany Sikorové nepanuje mezi odborníky obecná shoda, která kritéria jsou ve výzkumu učebnic nejdůležitější. Přesto lze říci, že nejčastěji jsou zmiňovány dvě možnosti - přiměřenost textu a rozsah učiva a také soulad s cíli výuky (Sikorová, 2007).

#### **4.1. Výzkumy učebnic před rokem 1989**

Jak uvádí Tomáš Janík, od konce 30. let 20. století byl u nás realizován „Výzkum základního učiva“ (Langr, Váňa 1944, Chlup 1958, in Maňák, Janík, Švec, 2008, s.50). Pojem „kurikulum“ byl v české pedagogice do 80. let 20. století téměř neznámý (Janík, 2008).

Po roce 1948 došlo k negativním proměnám obsahu vzdělávání v souvislosti s postupným zaváděním komunistické ideologie do škol, což bylo podpořeno reformami z let 1948, 1953, 1960, 1976. Výchova, vzdělávání a vyučování měly být důsledně vedeny v duchu „vědeckého světového názoru“ – marxismu-leninismu (Janík, 2008). I když většina výzkumů je, jak uvádí Tomáš Janík, tendenční, podle Tomáše Janíka jsou přesto některé z nich dodnes inspirující – např. Ciprův výzkum z roku 1969 (Janík, 2008).

60. léta podle Tomáše Janíka položila základy psychodidakticky orientovaného výzkumu školního učiva, jehož hlavní otázkou bylo transformovat, artikulovat a prezentovat vzdělávací obsah způsobem, který by byl pro žáky srozumitelný. Také u nás vznikaly překlady významných prací západních pedagogů a psychologů, jako např. Bruner, Gagné, Klafki, Piaget a další (Janík, 2008). Na inspiraci ze zahraničí navázaly práce českých autorů, například Františka Kuřiny, Radima Palouše, Eduarda Pachmanna, Jitky Fenclové, Evy Hájkové a dalších (Janík, Knecht, 2008).

V roce 1976 došlo k další významné reformě školních osnov, byl posílen princip vědeckosti ve výuce, což mělo za následek podle Tomáše Janíka přetěžování žáků (Janík, 2008).

I tak byla situace před rokem 1990 podle Jana Průchy paradoxně o něco lepší, protože Státní pedagogické nakladatelství v Praze provozovalo výzkumné „Středisko pro teorii tvorby učebnic“ (Průcha, 2006). Toto středisko vydávalo překlady zahraničních studií, velkou inspirací byly práce z tehdejšího Sovětského Svazu (například sborníky *Problemy školního učebního* (1974 – 1985, in Průcha, 2006, s. 10), ale i práce českých autorů (např.: V. Michovský – 1981, A. Wahla – 1983, J. Průcha – 1984, 1987, 1989, in Knecht, Janík, s. 9). Tyto publikace podle Petra Knechta a Tomáše Janíka je možné ještě dnes označit za stěžejní, vzhledem k počtu citací (Knecht, Janík, 2008). Jak dále uvádí Jan Průcha, byly organizovány celostátní semináře o teorii a výzkumu učebnic a vydávány sborníky. Nejdůležitější však bylo, že Ministerstvo zahraničí začalo brát na vědomí tyto výsledky a dokonce podle nich posuzovalo nové učebnice (Průcha, 2006).

## **4.2. Výzkumy učebnic po roce 1989**

Po sametové revoluci vznikla nutnost přepracovat obsah didaktických textů. Dušan Klapko uvádí, že k nastartování demokratizace našeho školství bylo třeba deideologizace marxismu-leninismu. Byl to hlavní porevoluční požadavek na vzdělávání (Klapko, 2006). Podle Jaana Mikka se ideologové nových společenských systémů snaží utvářet učebnice nové jako reakce například na vznik nového státu. To se týká hlavně učebnic dějepisu, ale nejen jich (Mikk, 2007).

Po roce 1990 vznikly významné kurikulární dokumenty, jako je Standard základního vzdělávání 1995 a vzdělávací programy Obecná škola 1996, Základní škola 1996, Národní škola 1997. Také proběhlo významné ověřování vzdělávacího programu Obecná škola (Janík, 2008). Změny se projevíly při zavádění Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (1. 9. 2007), kdy byl podle Dušana Klapky velký posun směrem k individuálním zvláštěnostem žáků při nabývání vědomostí a dovedností (Klapko, 2006). Také role učitele se změnila, ze „spotřebitele kurikula“ na učitele jako „spolutvůrce kurikula“ (Spilková, 2010, s. 40). A i když podle Josefa Maňáka mají učitelé obavy ze zavádění nových

reforem, je osobnost učitele ve vzdělávání žáků nejdůležitějším činitelem (Maňák, 2008).

Výzkum učebnic ale po roce 1989 podle Jana Průchy stagnoval, rozvíjela se elektronická média a mnohým přišli učebnice nemoderní a výzkum učebnic neperspektivní. To se naštěstí nepotvrdilo, profesor Josef Maňák začal opět provádět výzkum učebnic a s dalšími odborníky vydal dva slovníky prací (Učebnice pod lupou 2006 a Hodnocení učebnic 2007, in Průcha, 2006).

Dalším velkým přínosem také byl podle Jana Průchy vznik „Skupiny pro výzkum učebnic“ v Centru pedagogického výzkumu Pedagogické fakulty MU (Brno), jejímž vědeckým grantem je prof. Josef Maňák a která se zabývá teorií a výzkumem učebnic (Průcha, 2006).

Když porovnáme učebnice používané v 70. a 80. letech 20. století, je podle Petra Knechta a Tomáše Janíka u většiny z nich patrný pokrok zejména v grafickém zpracování. Je otázkou, jakou měrou k tomu přispěl výzkum učebnic. Je také možné, že se jedná jen o „kosmetické úpravy“, které nemají vliv na didaktické zpracování učebnic (Knecht, Janík, 2008). Ale podle Jana Průchy by měli výzkumníci zužitkovávat i výsledky ze starších výzkumů, v některých z nich jsou inspirativní podněty i pro dnešní výzkumy (Průcha, 2008).

Když byl vydán Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (1. 9. 2007), Josef Maňák odhadoval, že bude trvat přibližně 10 let, než učebnice budou vyhovovat nové reformě. RVP nabízí škole více prostoru pro tvořivé řešení vzdělávání a přesouvá odpovědnost za výsledky vzdělávacího procesu na učitel, proto by se měla pozornost zaměřit také na přípravu budoucích učitelů k práci s učebnicí (Maňák, 2007).

#### **4.2.1. Výzkumy učebnic z pohledu evaluace a didaktické kvality učebnic**

Podle Jana Průchy je v záplavě stále nových výukových materiálů je těžké se pro učitele orientovat, neexistuje totiž žádné pracoviště, kde by se prováděla evaluace učebnic a zjišťovala jejich didaktická kvalita (Průcha, 2006). Jan Průcha také připomíná, že současnému výzkumu učebnic chybí ohled na některé důležité

aspekty, jako jsou například učební situace, učební činnosti žáků, zpracování didaktické informace žáky, stav jazykové kompetence žáků a úroveň čtenářské gramotnosti žáků (Průcha, 2006). Naštěstí mnoho odborníků si je tohoto problému vědomo a stále více si uvědomují důležitost evaluace učebnic a zjišťování didaktické kvality stávajících učebnic, místo vydávání stále nových materiálů. Mnohé výzkumy již proběhly, jak uvádí Petr Knecht a Tomáš Janík, například popsaly roli učitelů při výběru učebnic (Hudecová 2001, Sikorová 2004, Knecht a Weinhofer 2006), nebo zjišťovaly, jak hodnotí učebnice učitelé (Hudecová 2001, Hrabí 2007) a žáci (Hofer 2005, Knecht 2006, in Knecht, Janík, 2008). Podrobnější zhodnocení současného českého výzkumu učebnic zpracoval Jan Průcha (2008) (Knecht, Janík, 2008).

#### **4.2.2. Výzkumy z pohledu užívání učebnic ve výuce**

Podle Zuzany Sikorové výzkumníci odlišně uchopují problematiku užívání učebnic ve výuce. Stejně jako v minulosti, i v dnešních výzkumech se přístupy liší. D. Lambert a M. Horsley zavádějí dokonce pojem „textbook pedagogy“ ve smyslu teoretické analýzy strategie používání učebnic (Sikorová, 2008, s. 53). Klíčové příspěvky jsou podle Zuzany Sikorové práce A. Peacocka a S. Gatese (2000), M. Horsleyho a R. Walkera (2005). Práce J. Remillardové (2005) lze považovat za jednu ze základních prací ohledně vznikající teorii užívání učebnic (Sikorová, 2008).

„Základní koncepce užívání kurikulárních materiálů vymezila Remillardová následujícím způsobem:

1. Užívání kurikulárních materiálů jako závislost/nezávislost na textu
2. Užívání kurikulárních materiálů jako vycházení z textu (čerpá z textu)
3. Užívání kurikulárních materiálů jako interpretace textu
4. Užívání kurikulárních materiálů jako participace na textu“

(Sikorová, 2008, s. 55).



Užívání kurikulárních materiálů jako závislost/nezávislost na textu zjišťuje, do jaké míry učitelé postupují nebo nepostupují podle učebnice. Shoda s kurikulem je mnohdy žádoucí, proto se výzkumníci snaží dosáhnout toho, aby jejich koncepce byla pro učitele srozumitelná a aby podle ní skutečně vyučovali.

Užívání kurikulárních materiálů jako vycházení z textu, tedy čerpání z textu, zkoumá, jak učitelé vycházejí z textů a jak je začleňují do své výuky, přičemž učebnice je brána jen jako jeden z mnoha zdrojů, které učitel používá. Výzkumníky také zajímá, co ovlivňuje kurikulární rozhodnutí učitele. Učebnice je jeden z možných vlivů na vyučování.

Užívání kurikulárních materiálů jako interpretace textu - učitel je interpret kurikula, které je obsaženo v učebnici. Tato shoda (kurikulum v učebnici a výklad učitele) je však podle autorky nemožná, učitelé si do svého výkladu vnášejí vlastní přesvědčení a zkušenosti, vlastně interpretují záměry autora svým způsobem. „Je nemožné oddělit příjemce od přijímaného sdělení, subjekt od subjektu.“ (Sikorová, 2008, s. 56).

Poslední koncepce (Užívání kurikulárních materiálů jako participace na textu) se shoduje s předchozím, ale zaměřuje se na vztah učitele a textu, jak se učitelé mění při používání těchto materiálů nebo jak se z nich učí (Sikorová, 2008).

#### **4.2.3. Výzkumy učebnic z pohledu využívání učebnic učiteli**

Podle Petra Knechta a Tomáše Janíka učitelé spíše využívají učebnice při přípravě na výuku než v hodinách samotných (Knecht, Janík, 2008). Petr Knecht a Veronika Najvarová (2008) uvádějí konkrétně výzkumy Bielkové (1993), Hudecové (2001) a Sikorové (2004). Ke stejnému závěru dospěla i národní studie na Slovensku v roce 2001, ve které 72% učitelů z 1030 odpovědělo, že učebnici používá při přípravě na hodinu, ale jen 28% ji používá přímo ve vyučovacím procesu (Nogová, 2008). Podle Petra Knechta a Veroniky Najvarové učitelé ve výuce nepoužívají učebnice ze dvou důvodů a to, že „učitelé dokáží realizovat výuku bez použití učebnice díky své vlastní expertize, nebo učitelé by učebnice ve

výuce využívali častěji, ale nemohou, neboť učebnice jsou pro žáky nezajímavé, nesrozumitelné a příliš náročné“ (Knecht, Najvarová, 2008, s. 108). Spíše se však autoři přiklání k druhé možnosti. I Petr Knecht s Tomášem Janíkem se domnívají, že učebnice jsou pro učitele vhodným zdrojem informací, ale využití učebnic při práci se žáky je omezené. Je možné, že je to tím, že obsah je v neatraktivní podobě. Učebnice se orientují především na osvojování formálních poznatků, memorování faktů s využitím mnoha abstraktních pojmů a definic. Podle Petra Knechta a Tomáše Janíka žáci proto často hodnotí učebnice jako obtížné, příliš abstraktní a nezajímavé. Proto by bylo dobré umožnit i žákům hodnocení učebnic, zvláště starších dětí můžeme získat mnoho podnětných informací, které mohou být využity pro zkvalitňování učebnic (Knecht, Janík, 2008).

Podle Jany Staré a Terezy Krčmářové učitelé používají učebnice buď doslova anebo vůbec. Těch, kteří by však učebnice nepoužívali vůbec, je málo. Míra a způsoby používání učebnicových materiálů různými učiteli může být při plánování a realizaci výuky velmi rozdílná. „Záhorik rozlišil 3 vyučovací styly učitelů:

- Styl zprostředkování znalostí (coverage style), kdy učitel používá aktivity přímo se vážící k učebnici.
- Rozšiřující styl (extension style), kdy učitel požaduje od žáků porozumění a aplikaci získaných znalostí.
- Styl navozující přemýšlení (thinking-ending).

Záhorik uvádí, že to, zda a jak učitel používá učebnici, závisí na vyučovacím stylu, spíše než by učebnice určovala vyučovací styl.“ (Záhorik, 1991, in Stará, Krčmářová, 2014, s. 80).

Podle Petra Knechta a Veroniky Najvarové si učitelé vybírají z učebnic to, co pokládají za základní učivo a zpřehledňují ho například zápisky na tabuli. Žákům se také snaží obsah předávat zábavnější a srozumitelnější formou (Knecht, Najvarová, 2008). Opět zde podle Petra Knechta a Zuzany Najvarové hraje roli čtenářská gramotnost. Žák, který textu rozumí, si sám vyhledává informace nejen z učebnic, ale i z dalších zdrojů, jako jsou například encyklopedie. Žák, který textu nerozumí, se obsah učí z paměti. Učebnice v tomto pohledu neodpovídají

potřebám a možnostem žáků, učitel učebnici chápe hlavně jako podporu své vlastní práce (Knecht, Najvarová, 2008).

Užívání učebnic může být podle Jany Staré a Terezy Krčmářové závislé i na stupni škol a předmětu, který učitel vyučuje. Stejní učitelé užívají učebnicové materiály odlišně v různých předmětech (Stará, Krčmářová, 2014). Přes inovativní pojetí výuky v učebnicích mohou učitelé setrvávat na svém pojetí a u starého obsahu, které jsou v rozporu s pojetím autorů, i když se učitelé domnívají, že záměrům autorů rozumějí a naplňují je. Příliš komplexnější materiály potřebují více času na prostudování a tím je menší pravděpodobnost, že učitel při výuce použije učebnici tak, jak zamýšlel autor. Naopak materiály s jasně formulovanými cíli a klíčovými prvky mívají větší šanci na soulad učitele i autora. Ideální je kombinace nových a tradičních témat a postupů (Stará, Krčmářová, 2014).

#### **4.2.4. Výzkumy z pohledu výběru učebnic učiteli**

Volba učebnic učiteli podle Josefa Maňáka nemusí být vždy optimální, často je spíše náhodná, ovlivněná různými okolnostmi (Maňák, 2007). Možností, jak obsah učebnic přiblížit praxi, je podle Jana Průchy pozvat učitele k samotnému vývoji. Již v roce 1944 publikovali čeští výzkumníci J. Langr a J. Váňa práci „Výzkum učebné látky z fyziky na škole národní“, v níž popisují metodu vymezování učební látky, do které jsou zapojeni i učitelé. Jednalo se o týmovou práci zkušených učitelů, výzkumníků a představitelů praxe (Průcha, 2006).

Současný výzkum učebnic podle Jana Průchy respektuje potřeby škol a učitelů, což před rokem 1989 nebylo zcela běžné. Jedná se o výběr učebnic samotnými učiteli. K tomu by však měli být i nástroje ke snazšímu vyhodnocení učebnic (Průcha, 2008).

#### **4.2.5. Výzkumy z pohledu vztahu učebnice a kurikula**

Současné výzkumy podle Petra Knechta a Tomáše Janíka také zkoumají vztah kurikula a učebnic, pohlíží na učebnice jako na kurikulární projekty a zkoumají učivo v učebnicích, tzv. kurikulární přístup. Druhé kladou důraz na transformaci, artikulaci a reprezentaci obsahu, zabývají se styly práce s učebnicemi ve výuce a vztahem mezi didaktickým textem a učením (porozuměním učivu, vlivem učebnice na učitele, žáky i rodiče). Tento přístup nazývají psychodidaktický (Knecht, Janík, 2008).

#### **4.2.6. Design based research – výzkum učebnic prováděný jejich tvůrci**

Podle Dominika Dvořáka, Michaely Dvořákové a Jany Staré je obecně propojení teorie a praxe v sociálních oborech velmi obtížné. Učitelé mají pocit, že se výzkumníci, autoři učebnic, zabývají jen teorií a v praxi jsou výsledky výzkumů nepoužitelné. Naopak výzkumníci mají nové nápady, ale setkávají se s nezájmem škol a učitelů nové poznatky do systému vyučování začlenit (Dvořák, Dvořáková, Stará, 2008). Překonat vzdálenost mezi teorií a praxí by měl výzkum, který se v současnosti označuje termínem design based research (Dvořák, Dvořáková, Stará, 2008). Tento výzkum je založen na tom, že při tvorbě nových učebnic je brán zřetel i na přijetí nových materiálů v praxi, případné připomínky pak zapracovat do finálního produktu (Dvořák, Dvořáková, Stará, 2008).

Vytvoření učebnice podle Jaana Mikka vyžaduje nesmírné množství práce. Vybrat to, co nejvíce vyhovuje stanoveným cílům vzdělávání v daném předmětu a zároveň pak ještě celý rukopis analyzovat, zda nová učebnice přináší lepší výsledky v praxi, je nesmírně časově náročné a nákladné. Tuto poslední fázi Jaan Mikk označuje jako ověřování učebnicových materiálů v praxi na vybraných školách (Mikk, 2007).

Pokud by vše proběhlo ideálně, zvýšila by se podle Dominika Dvořáka, Michaely Dvořákové a Jany Staré pravděpodobnost, že učitelé ve výuce zohlední a využijí některé z výsledků výzkumů a došlo by k trvalým změnám ve výuce (Dvořák, Dvořáková, Stará, 2008).

## **5. Učitel, žák, rodič a učebnice**

Učebnice je třeba hodnotit nejen z pohledu atraktivnosti pro koncového uživatele, žáka, učitele, rodiče, ale také z pohledu aktuálního stavu poznání jednotlivých vědních oborů (Knecht, Janík, 2008). Žák by měl podle Petra Knechta a Veroniky Najvarové učebnici rozumět i bez pomoci učitele a to kdykoli, když ji otevře (Knecht, Najvarová, 2008).

### **5.1. Učitel a učebnice**

Na počátku školních institucí byl podle Josefa Maňáka hlavní učitel – jako nositel i pramen poznatků. Postupně se začaly vyvíjet a využívat další pomůcky a začal se formovat obsah vzdělávání (učivo), které se stalo pilířem stejně jako učitel a žák (Maňák, 2008). Učitel by měl být podle Josefa Maňáka partnerem žáka, technologem a plánovačem (Maňák, 2008).

Když děti přicházejí do školy, mají podle Tomáše Janíka dětské představy o světě kolem sebe, které jsou utvářeny prostředím, ve kterém vyrůstají. Čím je podnětnější, tím je zkušeností a prožitků více (Janík, 2006). Učitel by měl podle Tomáše Janíka tyto představy každého dítěte diagnostikovat a srozumitelně osvětlit. Pomocí rozhovoru se třídou (konstruktivním přístupem) zjistit, co děti o tématu vědí a teprve poté přistoupit k interakci a konfrontaci žákových představ a oficiálních (vědeckých) poznatků prezentovaných v učebnicích (Janík, 2006).

#### **5.1.1. Učitel a kurikulum**

Podle Petra Knechta se sami učitelé po kurikulární reformě z roku 2007 stali tvůrci kurikula, vlastně rozhodují, co se v hodinách bude učit. Učitel může vzdělávacím obsahem učinit v podstatě cokoli, co podle jeho názoru vede k rozvíjení klíčových kompetencí. I v učebnicích může být vzdělávací obsah prakticky cokoliv (Knecht, 2009).

Pro některé učitele je podle Jany Staré a Terezy Krčmářové učebnice zdrojem znalostí obsahu, pro jiné pouze zdrojem didaktických námětů, ty si ale učitel může vysvětlit jinak, než zamýšlel autor. Jelikož na 1. stupni základních škol učitelé vyučují většinou všechny předměty v jedné třídě, jejich plánování a realizace kurikula je velmi náročná (Stará, Krčmářová, 2014). Mária Nogová si proto pokládá otázku, zda má učitel tvořit vzdělávací program nebo ho jen realizovat. Reformy vzdělávání podle ní nebudou úspěšné, pokud nebudou reformní myšlenky začleněné v nových učebnicích (Nogová, 2008). Podle Márii Nogové je levnější a časově méně náročné změnit nebo vytvořit novou učebnici, než změnit styl vyučování učitelů prostřednictvím jejich dalšího vzdělávání. Ve škole jsou často učebnice považovány za důležitější než kurikulum nebo vzdělávání učitelů. (Nogová, 2008). I přesto je důležité vzdělávání učitelů v oborových didaktikách (Stará, Krčmářová, 2014). Podle Jaana Mikka je pro efektivní fungování škol stejně potřebné vzdělávání učitelů jako vydávání učebnic (Jaan Mikk, 2007).

### **5.1.2. Výběr učitele**

Dnešní učebnice jsou podle Josefa Maňáka většinou přitažlivě zpracované, jsou v souladu s požadavky osnov (RVP), mají kladné posudky recenzentů, doporučující doložku ministerstva. I přesto se však značně liší v rozsahu učiva, jeho zpracování a přiměřenosti danému věku, a v praxi se mnohé neosvědčují. Učitel musí řešit problém, kterou učebnici vybrat, která je pro jeho situaci a záměry nejvhodnější (Maňák, 2006). Podle Jana Průchy si učitel může vybírat ze záplavy učebnic, chybí ale jakákoli pomoc při hodnocení a samotném výběru (Průcha, 2006). Podle Dušana Klapka učebnice nabízí hlavně začínajícím pedagogům cestu, jak organizovat a řídit výuku. Pravděpodobně noví učitelé používají učebnice častěji než jejich zkušenější kolegové (Klapko, 2006). Začínající učitelé jsou podle Jany Staré a Terezy Krčmářové přetížení požadavky na tvorbu vlastních učebnicových materiálů. Možná proto hledají spíše učebnice, kde najdou konkrétní úlohy a náměty. Při hledání se opírají o doporučení svých zkušenějších kolegů nebo knihovny či internetu. V těchto případech by jistě

učitelům pomohly metodické příručky pro učitele, které zvyšují soulad realizované výuky s návrhy v učebnicích (Stará, Krčmářová, 2014).

### **5.1.3. Učebnice jako prostředek k interakci mezi učitelem a žákem**

Podle Tomáše Janíka a Petra Knechta mají učebnice doplňovat výukovou interakci mezi žákem a učitelem. Učitel při probírání určitého obsahu přistupuje různě k žákům různého věku a zohledňuje jejich prekoncepce a obtíže v učení. Úspěšnost tohoto úsilí závisí na komunikačních nástrojích, které vstupují do interakce učitel- žák (Janík, Knecht, 2008). Záleží na tom, zda žák pracuje s učebnicí sám či za přítomnosti učitele. Učebnice totiž sama o sobě nemůže být citlivá k žákovi, nedisponuje zpětnou vazbou – tu přebírá učitel (Janík, 2006).

Dále je důležité, aby žáci učebnici ve výuce používali, učili se v ní orientovat a rozumět ji (Klapko, 2006). I učitel musí proto umět s učebnicí pracovat, aby dovedl tyto dovednosti předat svým žákům. Podle Dušana Klapka by obdobné požadavky měly být vzneseny i na autory učebnic. Dovednosti zaměřené na používání učebnic se sice jeví jako samozřejmé a nenáročné, podcenění komunikačních možností učebnice ale může vést k opomíjení či nedostatečnému využívání jejich potenciálu (Klapko, 2006). Předpokladem však je, podle Tomáše Janíka a Petra Knechta, že učitel disponuje didaktickými znalostmi obsahu, aby učivo prezentoval odborně správně a v podobě přístupné žákům (Janík, Knecht, 2008). Některé učebnice jsou podle Petra Knechta a Veroniky Najvarové vhodným zdrojem informací pro učitele, ale při práci se žáky při výuce jsou možnosti omezené (Knecht, Najvarová, 2008). A protože uživateli učebnic jsou podle Dušana Klapka nejen učitelé, ale i žáci, vzniká zde logický požadavek na účast žáků při vytváření nových didaktických textů, například formou pilotních studií (Klapko, 2006).

Podle Josefa Maňáka učiteli mohou pomoci výzkumy odborníků, ale záleží i na jeho osobnosti, orientaci a zaměření. Také by měl svým rozhodnutím respektovat psychiku a možnosti svých žáků. Přednost by mělo mít psychologické a pedagogické hledisko. Cílem výuky je podle Josefa Maňáka harmonický rozvoj osobnosti žáků a učebnice by proto měla být hlavně účinným pomocníkem.



Pevným bodem, který sjednotí nejen učivo, ale i další činnosti učitele a žáků samotných (Maňák, 2006).

Podle Dominika Dvořáka, Michaely Dvořákové a Jany Staré se reformní učitel neobejde bez kvalitní učebnice (Dvořák, Dvořáková, Stará, 2008).

## **5.2. Žák a učebnice**

Podle Josefa Maňáka je zvolená učebnice pro žáka často rozhodujícím pramenem poznání (Maňák, 2007). Podle Petra Knechta a Veroniky Najvarové jsou pro žáky učebnice zajímavé tehdy, když nabízí srozumitelný a zajímavě prezentovaný obsah (Knecht, Najvarová, 2008).

Protože podle Márii Nogové je škola stále částečně odtrhnuta od reálného života, existuje svět mimo školu, který prezentují média, a ty předkládají žákům jiné hodnoty, je třeba, abychom na toto reagovali, protože jinak to bude vzbuzovat napětí mezi žákem a učitelem (Nogová, 2008). I když se podle Josefa Maňáka v dnešní době zdá, že učebnice ztratí své místo nejen ve výuce, pořád je nejen učiteli, ale i žáky brána jako nejdůležitější zdroj informací (Maňák, 2007). „Dobrá učebnice nejenže uvedené skutečnosti zohledňuje, ale je též hlavním zdrojem získávání poznatků, může rozvíjet osobnost žáka, respektovat jeho individuální schopnosti, rozvíjet zájem o učení, učit ho se učit, propojovat poznatky i s jinými zdroji“ (Nogová, 2008, s. 38).

### **5.2.1. Žák a text učebnice**

Podle zahraničních studií, které popsala Zuzana Sikorová, je důležité přistupovat k učebnicím prostřednictvím úvah o vztahu nejen mezi učitelem a textem, ale také žákem a textem. Změny v koncepci role učebnice odpovídají měnícímu se pojetí povahy učení žáků (Sikorová, 2008). Žáci by podle Petra Knechta a Veroniky Najvarové uvítali texty srozumitelné, stručné a doplněné názornými příklady (Knecht, Najvarová, 2008). Žáci podle Jaana Mikka nemají

rádi příliš rozsáhlé materiály. Na druhou stranu, aby v učebnicích bylo dostatek jasných a čtivých vysvětlení pro samostatné úkoly a cvičení, je zapotřebí více stránek (Mikk, 2007).

Dříve bylo učení pod vlivem behavioristických teorií považováno jen za získávání znalostí, učebnice byly hlavní prostředky pro přenos poznatků. Učitel a učebnice byli považováni za autority v oblasti učení a žák byl jen pasivní příjemce. Se změnou chápání učení jako konstrukce poznání se také mění pojetí role učebnice, která se stala zdrojem různých aktivit pro žáky. Učitel vytváří prostředí pro aktivní učení a objevování, žáci jsou aktivním činitelem (Sikorová, 2008). Podle Zuzany Sikorové je jen málo poznatků o tom, k jakým činnostem užívají učitelé učebnice ve výuce a ještě méně o tom, jak s nimi pracují žáci. Důležité je proto zkoumat učebnice v kontextu výuky (Sikorová, 2008). S tím také souvisí úroveň čtenářské gramotnosti žáků.

### **5.2.2. Učebnice a čtenářská gramotnost žáků**

Podle Jana Průchy záleží, kolik je v učebnici prostředků ke stimulaci a autoregulaci učení, jak učitelé prezentují učivo z učebnic a jestli je v souladu s jazykovou kompetencí žáků a náročností textu (Průcha, 2008).

Jan Průcha uvádí, že ve výzkumu učebnic chybí pohled na to, jak vlastnosti učebnic reálně fungují v procesech učení. Co se týká učební situace, žák s učebnicí pracuje nejen ve škole – s pomocí učitele, spolužáka nebo sám, ale i doma s pomocí rodiče. S tím se mění i role učebnice a ta by na to měla být připravena. Další chybějící zkoumanou oblastí jsou učební činnosti. Žáci by se měli učit z učebnic s rozdílnou mírou kognitivní zátěže (Průcha, 2008). Dále podle Jana Průchy dokonce chybí teoretická typologie učebních situací. Autory učebnic by mělo zajímat, jak žáci vnímají, chápou a zpracovávají informace obsažené v učebnici, protože většinou bývají učebnice zahlceny velkým množstvím odborných faktů, které jsou v rozporu s učebními dispozicemi žáků. To, jak žáci učebnici přijmou, jak jí budou rozumět, záleží i na jejich jazykové vybavenosti a kompetencích. Jedná se o slovní zásobu, která je ovlivněna různým

rodinným zázemím. Proto je pro některé žáky čtení v učebnicích obtížné a brání jejich následnému používání (Průcha, 2008).

### **5.2.3. Žák jako největší skupina uživatelů učebnic**

Přitom učebnice by měla být podle Petra Knechta a Veroniky Najvarové především pro žáky. Žáci jsou největší skupinou uživatelů učebnic (Knecht, Najvarová, 2008). Proto by učebnice měla být podle žáků více aktuální a propojená s každodenním životem. Měla by více motivovat k přemýšlení a praktické aplikaci učiva. Žáci by také podle Petra Knechta a Veroniky Najvarové ocenili napínavé a vtipné texty v učebnicích (Knecht, Najvarová, 2008).

Podle H. Tyson-Bernsteinové „jsou učebnice graficky atraktivní a plně vyhovují potřebám učitelů“ (1988, in Knecht, Najvarová, 2008, s. 109). Je to logické, protože vydavatelé se svými učebnicemi podle Petra Knechta a Veroniky Najvarové snaží zalíbit hlavně učitelům, kteří ve většině případů učebnice vybírají a rozhodují o jejich nákupu. Někteří učitelé se podle Petra Knechta a Veroniky Najvarové mohou obávat toho, že kdyby byla učebnice více srozumitelná žákům, učitel by přišel o svou úlohu ve vyučovacím procesu. Přitom každý žák je jiný a potřebuje právě individuální přístup učitele. Učebnice mnohdy nedokáže sama klást otázky a vést k hlubší analýze textu. Zde je právě role učitele nezbytná (Knecht, Najvarová, 2008). Učebnice má podle Jaana Mikka potvrzený vliv na výsledky učení, stejně jako je důležitý vliv učitele (Mikk, 2007).

## **5.3. Rodič a učebnice**

Opomíjenými uživateli učebnic jsou podle Petra Knechta a Veroniky Najvarové i rodiče. Žáci s učebnicí pracují nejen ve škole, ale i doma (Knecht, Najvarová, 2008).

## **6. Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět**

V rámcově vzdělávacím plánu je společenskovední učivo rozděleno do větších celků – vzdělávacích oblastí. Prvouka, vlastivěda a přírodověda byla zařazena do vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět. Je to jediná oblast, která je určena jen pro první stupeň. Na ní ale samozřejmě navazují další oblasti na druhém stupni.

### **6.1. Obsah vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět**

Celý program prošel několika úpravami, v této oblasti z prvotních devíti témat zůstalo jen pět: Místo, kde žijeme, Lidé kolem nás, Lidé a čas, Rozmanitost přírody, Člověk a jeho zdraví. Další úpravy však byly jen drobné – měnily se formulace, přidávaly se informace o finanční gramotnosti a bezpečnosti užívání médií.

„Prvouka, jak je známo, je integrovaným předmětem zahrnující přírodovědné i společenskovední učivo.“ (Dvořák, Dvořáková, Stará, 2008, s. 85). Společenskovední učivo ale stojí podle Dominika Dvořáka, Michaely Dvořákové a Jan Staré ve škole ve stínu přírodovědy. Snaha o kompenzaci zavedením průřezových témat také není úplně ideální.

Prvouka a vlastivěda není jasně zakotvená v žádném vědním oboru. Prvouka používá odborné texty z biologie a přírodovědy a vlastivěda vychází z geografie. Chybí témata, která by vychovávala žáky k moderní demokratické společnosti. Stranou také zůstává oblast techniky a technologie. Do budoucna je třeba mít podle Dominika Dvořáka, Michaely Dvořákové a Jany Staré znalosti nejen o přírodě, ale i o společnosti a technologii. Povaha dnešního vyučování o přírodě je většinou jen povídání o přírodě než její zkoumání (Dvořák, Dvořáková, Stará, 2008).

A i učebnice podle Jaana Mikka sehrává důležitou roli při výuce přírodovědných předmětů (Mikk, 2007).

## VÝZKUMNÁ ČÁST

V teoretické části se opakovalo několik tvrzení, které se pokusím dokreslit ve své výzkumné části na konkrétních příkladech. Zkoumala jsem tedy, jak učitelé postupují při přípravě na hodinu i během hodiny, kdo v hodinách s učebnicí více pracuje.

Dále mě zajímalo, zda učitelé využívají metodická doporučení v učebnicích nebo v metodických příručkách, a podle čeho si vybírají učebnici pro výuku.

### **7. Plánování výzkumu a výzkumné metody**

Po prostudování odborné literatury v teoretické části jsem si stanovila cíl výzkumu a výzkumné otázky. Poté jsem našla potřebné metody k dosažení stanoveného cíle. Výzkumné šetření jsem provedla na jedné základní škole v Praze u 10 ti učitelů 1. stupně základní školy. Jako hlavní výzkumnou metodu jsem zvolila dotazník, jako doplňkovou metodu rozhovor se dvěma učitelkami.

## **7.1. Výzkumný problém a cíl výzkumu**

Cílem výzkumné části je zjistit, jak moc ovlivňuje výběr učebnice učitelem a jeho následná práce s ní zamýšlený záměr autora učebnice.

### **Výzkumná otázka 1:**

Jak učitelé postupují při přípravě vyučování?

### **Výzkumná otázka 2:**

Kým je učebnice více využívána ve vyučování?

### **Výzkumná otázka 3:**

Jak moc učitelé využívají metodická doporučení v učebnicích, případně v metodických příručkách pro učitele?

### **Výzkumná otázka 4:**

Podle čeho si učitelé vybírají učebnici pro svou výuku?

## **7.2. Výzkumný vzorek**

Vzhledem k omezenému množství účastníků výzkumu se jedná pouze o výzkumnou sondu, která má dokreslit na konkrétním případě to, čím se zabývala teoretická část. Jedná se o 10 učitelů 1. stupně na jedné základní škole. Všichni mají delší praxi než 5 let a všichni mají vysokoškolské vzdělání pro 1. stupeň základní školy.

## **8. Zpracování výzkumu**

Pro zpracování svého výzkumu jsem se rozhodla použít jako hlavní metodu dotazník, jako doplňkovou metodu jsem zvolila rozhovor.

### **8.1. Dotazník**

V dotazníku respondenti odpovídali na deset otázek. U otázek číslo 1 až 7 bylo možné zaškrtnout více možností, u posledních třech otázkách číslo 8 až 10 respondenti zaškrtovali jen jednu možnost.

#### **8.1.1. Projekt výzkumu**

**Cíl výzkumu:** Zjistit, jak moc může ovlivnit výběr učebnice učitelem a jeho následná práce s ní zamýšlený záměr samotného autora učebnice.

**Předmět výzkumu:** Učitelé 1. stupně základní školy.

#### **8.1.2. Konstrukce dotazníku**

Na začátku samotného dotazníku jsem napsala pár slov o sobě, o tom, co je cílem dotazníkového šetření a k čemu budou sloužit výsledky. Také jsem uvedla informace k správné formě vyplnění a čas k tomu potřebný.

Pak následovaly samotné otázky.

V závěru bylo poděkování.

Celý dotazník je vložen do příloh, konkrétně příloha č. 1.

### **8.1.3. Pilotáž dotazníku**

Dotazník jsem nejprve nechala vyplnit kolegyni, která odpovědi zaškrtovala přímo přede mnou. Zapisovala jsem si její reakce a připomínky na úpravu dotazníku ohledně jeho srozumitelnosti pro respondenty. Upozornila mě například na zavádějící formulaci otázky číslo 2, kde z původního textu nebylo zcela jasné, na co se respondentů ptám. Po drobné změně jsme se shodly, že je vše již jasné. Také zadání otázky číslo 7 nebylo jasné formulované, mohlo by se stát, že by respondenty otázka vedla k označení jen jedné odpovědi.

Poté jsme se ještě společně podívaly na vizuální stránku dotazníku, kde jsme řešily hlavně počet stran a dostatečný prostor pro případné vyjadřování respondentů k možnosti „jiné“.

Také jsem si ověřila přibližnou časovou náročnost vyplnění.

Poté jsem do dotazníku zapracovala všechny připomínky a zjištění, na které jsme společně přišly a až poté jsem ho rozdala respondentům.



#### 8.1.4. Projekt zpracování dat

**Rozdáno:** 15 dotazníků

**Vráceno:** 10 dotazníků

**Návratnost:** 66,6667 %

**Vyřazeno:** 0 dotazníků

**Vyhovělo:** 10 dotazníků

#### 8.1.5. Vyhodnocení dotazníku

10 dotazníků je 100%

1 dotazník tvoří 10% odpovědí z celkového počtu 10 dotazníků

U každé otázky jsem napsala svá očekávání a předpoklady, jak respondenti budou odpovídat, ke kterým mě vedlo předchozí studium odborné literatury a také mé vlastní zkušenosti z praxe. Dále uvádím zpracování odpovědí v % v tabulce a, pro lepší přehlednost, v grafu. Na konci každé otázky je závěr.

Tam, kde je součet odpovědí více než 100%, měli učitelé více možností (konkrétně to jsou otázky číslo 1 až 7).

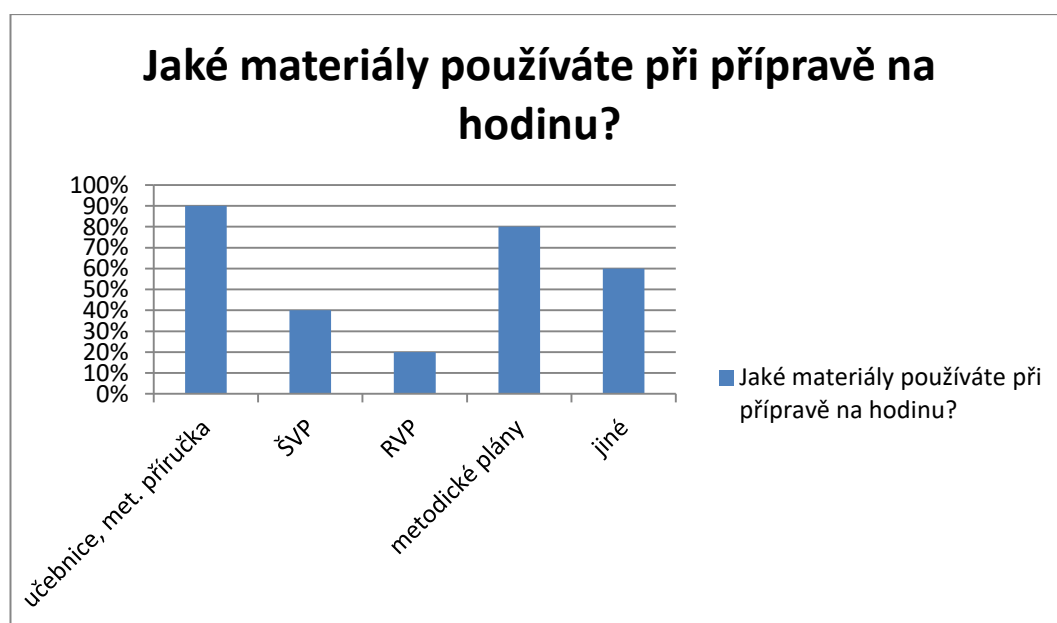
### 8.1.6. Porovnávání výsledků výzkumu

V této části porovnám výsledky dotazníkového šetření s informacemi, které jsem získala studiem odborné literatury a mými vlastními zkušenostmi z praxe.

#### 1) Jaké materiály používáte při přípravě na hodinu?

Již podle zpracování literatury v teoretické části předpokládám, že většina pedagogů zaškrtně možnost, že používají učebnice. Také bych řekla, že důležitou roli při přípravě pedagoga na vyučování bude hrát rámcový vzdělávací program, školní vzdělávací program nebo metodické plány.

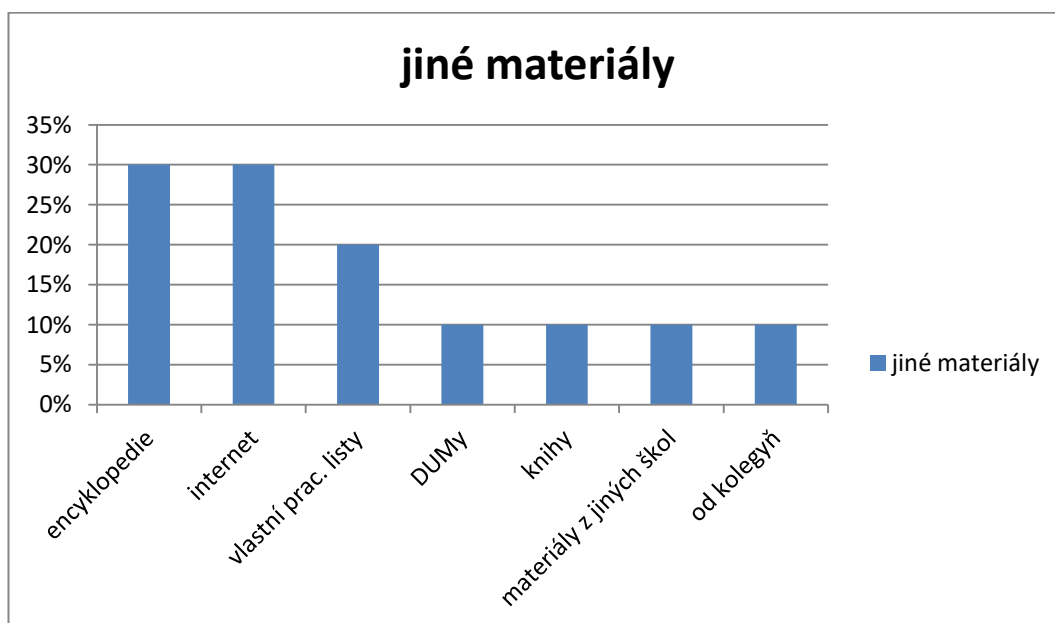
Odpovědi	%
učebnice, met. příručka	90
ŠVP	40
RVP	20
metodické plány	80
jiné	60



Zde se podle očekávání potvrdily mé domněnky, že většina pedagogů zaškrtnla učebnice. Také většina používá při přípravě vyučování metodické plány, případně školní vzdělávací program.

Co se týká možnosti jiných materiálů pro přípravu na hodinu, více než polovina učitelů pracuje při přípravě vyučování i s jinými zdroji.

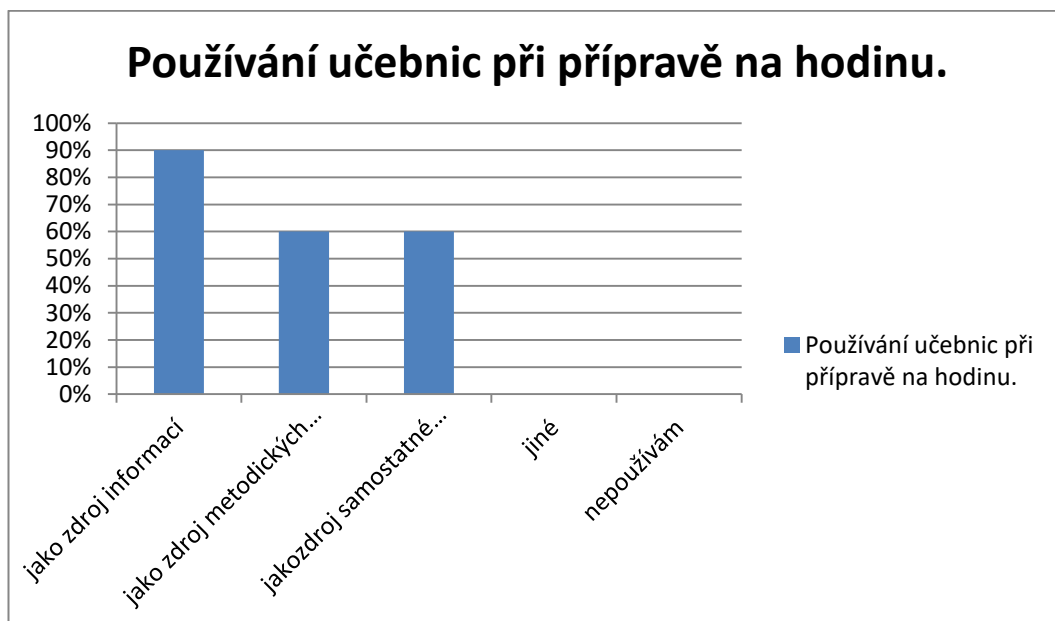
Jiné	%
encyklopedie	30
internet	30
vlastní prac. Listy	20
DUMy	10
knihy	10
materiály z jiných škol	10
od kolegyň	10



## 2) Používáte učebnici při přípravě na hodinu jako:

V tomto případě jsem zvědavá, zda se potvrdí mnohokrát zmiňovaný závěr, že učitelé používají učebnice hlavně jako zdroj informací. Předpokládám, že učitelé vyhledávají v učebnicích i samostatná cvičení pro žáky a metodická doporučení.

Odpovědi	%
zdroj informací	90
zdroj metodických doporučení	60
zdroj samostatné práce žáků	60
jiné	0
nepoužívám	0



Zde se opět potvrdily všechny mé domněnky, více než polovina učitelů využívá metodická doporučení v učebnicích, což podle odborné literatury velmi ovlivňuje soulad záměrů autorů učebnic a realizaci kurikula ve vyučovacím procesu.

### 3) Co Vás ovlivňuje při výběru učebnice pro výuku?

Zde se domnívám, že hlavním kritériem pro výběr učebnice bude obsahové a grafické zpracování. Také si myslím, že velkou roli bude hrát doporučení kolegyň.

Odpovědi	%
obsahové zpracování	100
grafické zpracování	70
jméno autora, nakladatelství	0
recenze, výzkumy	20
doporučení kolegyň	50
cena	0
jiné	0

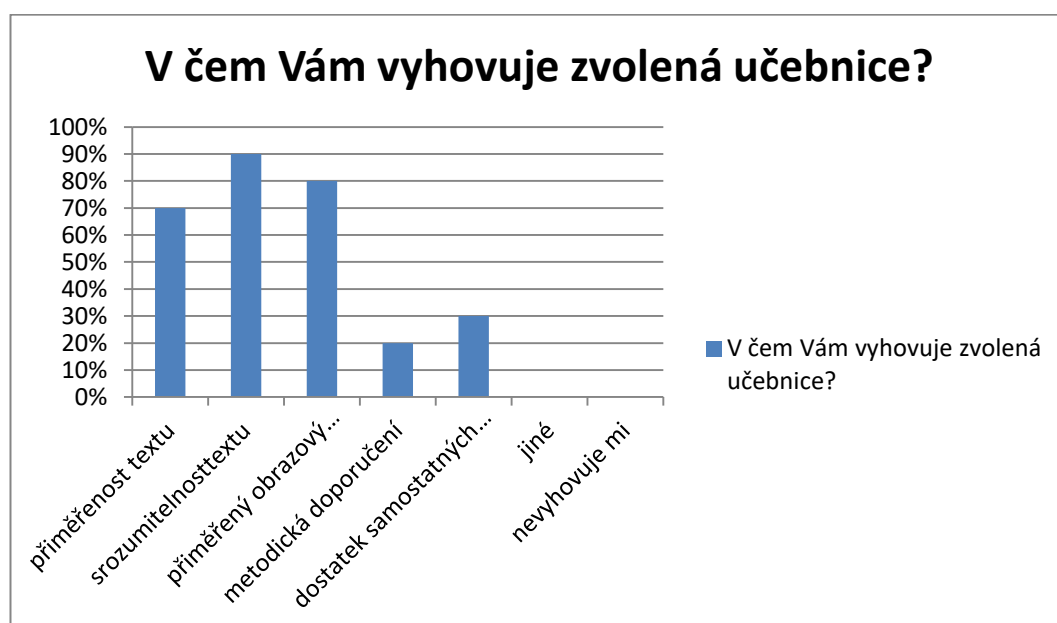


Očekávané výsledky se opět shodovaly s tím, jak respondenti odpovídaly na tuto otázku. Výsledky ukázaly, že pro všechny dotazované učitelky je na prvním místě obsahové zpracování. Grafická podoba učebnice je pro většinu také důležitá. Zajímavé je zjištění, že polovina učitelek dá na doporučení svých kolegyň. Myslím, že je dobré, že alespoň dvě respondentky zaškrtnly možnost recenzí a výzkumu učebnic.

#### 4) V čem Vám vyhovuje zvolená učebnice?

Odpovědi na tuto otázku nebudou zřejmě jednoznačné. Bude asi záležet na tom, zda daný pedagog je s učebnicí spokojen či nikoliv.

odpovědi	%
přiměřenost textu	70
srozumitelnost textu	90
přiměřený obrazový materiál	80
metodická doporučení	20
dostatek samostatných cvičení pro žáky	30
jiné	0
nevyhovuje mi	0



Zde se potvrdil jeden z nejdůležitějších kritérií při výběru učebnic a to přiměřenost a srozumitelnost textu. Pouze dvě učitelky uvedly, že jim vyhovují metodická doporučení. Je otázka, zda tedy ostatní respondenti metodická doporučení nevyužívají nebo jim nevyhovují.

## 5) Co byste změnila na učebnici, kterou používáte?

Odpovědi na tuto otázku budou zřejmě doplňovat předchozí odpovědi.

Odpovědi	%
množství textu	30
obtížnost textu	0
ilustrace	20
metodická doporučení	0
samostatné úkoly pro žáky	40
nic	40
všechno	0
jiné	0



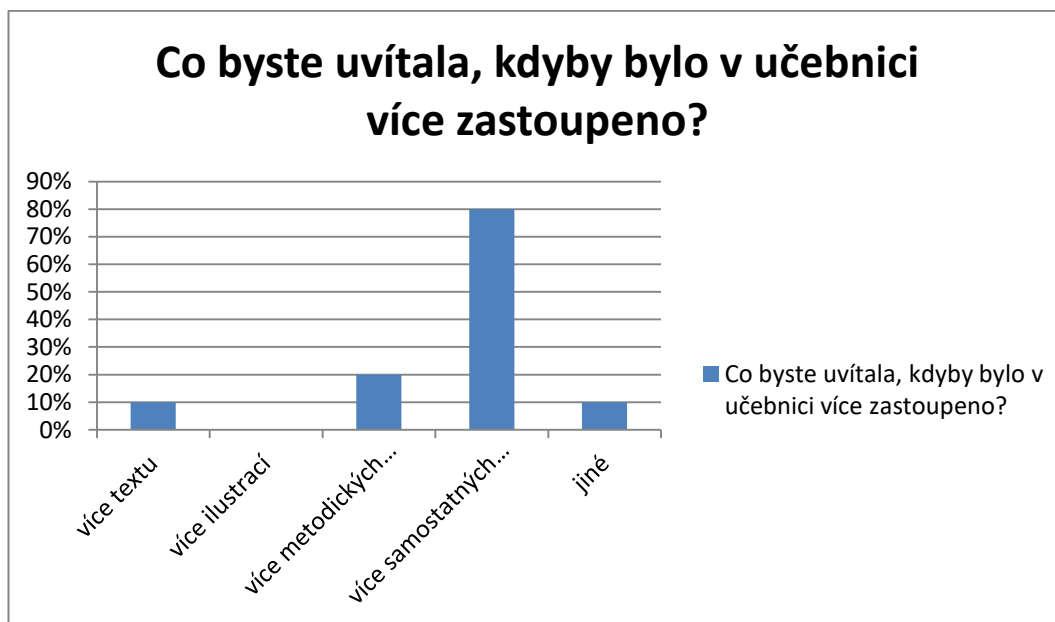
Zajímavé je, že i když většina učitelů v předchozí otázce odpověděla, že jim vyhovuje přiměřenost a srozumitelnost textu, tak zde 3 učitelky stejně uvedly, že by množství textu změnily.

Skoro polovina uvedla, že by neměnila nic. Z toho lze tedy odvodit, že skoro polovina respondentů je se současnou učebnicí spokojena.

## 6) Co byste uvítala, kdyby bylo v učebnici více zastoupeno?

Zde si myslím, že odpovědi budou různé. Dá se očekávat nejen odpovědi ohledně textu, ale i grafické stránky učebnice

Odpovědi	%
více textu	10
více ilustrací	0
více metodických doporučení	20
více samostatných úkolů pro žáky	80
jiné	10



Respondenti by ve většině případů uvítali více samostatných úkolů pro žáky.

Co se týká ještě jiných možností, jen v jednom případě učitel kladně hodnotil návaznost učiva na školní vzdělávací program.

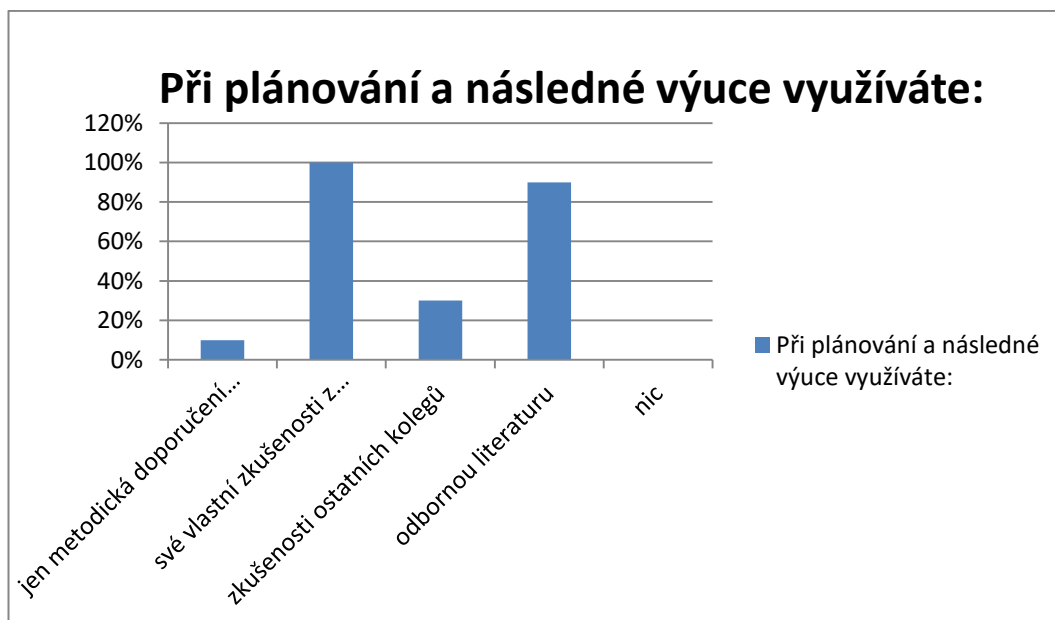
Jiné	%
návaznost učiva dle ŠVP	10



## 7) Při plánování a následné výuce využíváte:

Zde jsem záměrně vynechala odpověď učebnice. Tu by jistě každý z učitelů označil. Předpokládám, že nejvíce odpovědí bude mít možnost zkušeností z praxe.

Odpovědi	%
jen metodická doporučení v učebnici	10
své vlastní zkušenosti z praxe	100
zkušenosti ostatních kolegů	30
odbornou literaturu	90
nic	0

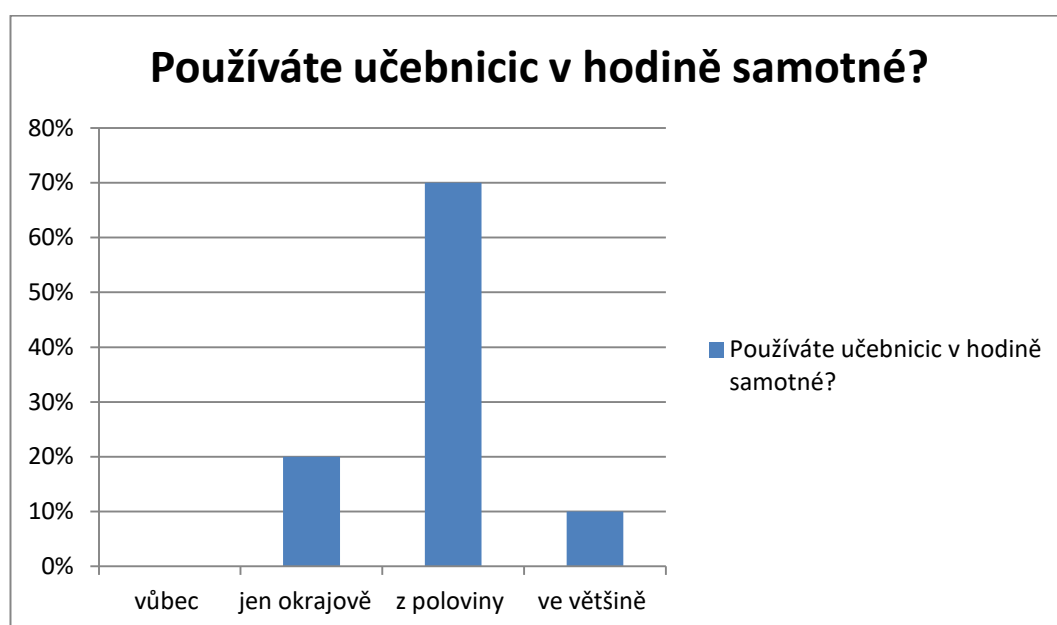


Zde se plně potvrdily má očekávání, kde všichni učitelé nejvíce využívají své zkušenosti z praxe. Také ve většině případů respondenti používají při přípravě na hodinu odbornou literaturu.

### 8) Používáte učebnici v hodině samotné?

Opět podle závěrů v teoretické části předpokládám, že používání učebnice by mohlo být ve výuce jen okrajové.

Odpovědi	%
vůbec	0
jen okrajově	20
z poloviny	70
ve většině	10

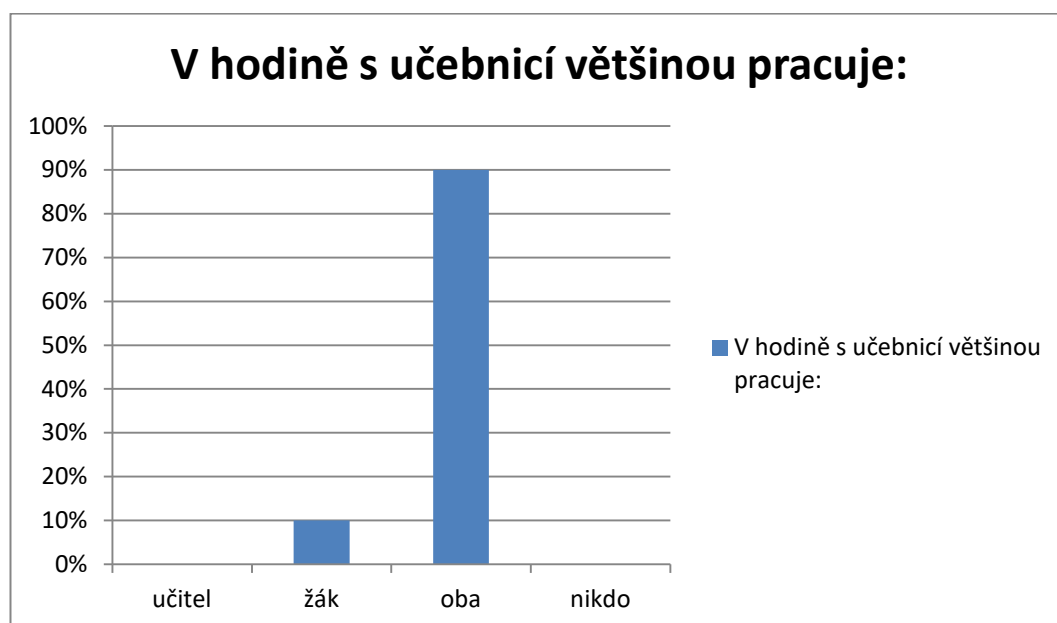


Zde se očekávané domněnky vůbec nepotvrdily. Naopak výsledky ukazují, že většina učitelů využívá učebnici ve výuce alespoň z poloviny. Nikdo nezaškrtl možnost, že by učebnici nepoužíval vůbec.

### 9) V hodině s učebnicí pracuje:

Opět podle závěrů v teoretické části předpokládám, že v hodině pracuje s učebnicí hlavně učitel.

Odpovědi	%
učitel	0
žák	10
oba	90
nikdo	0

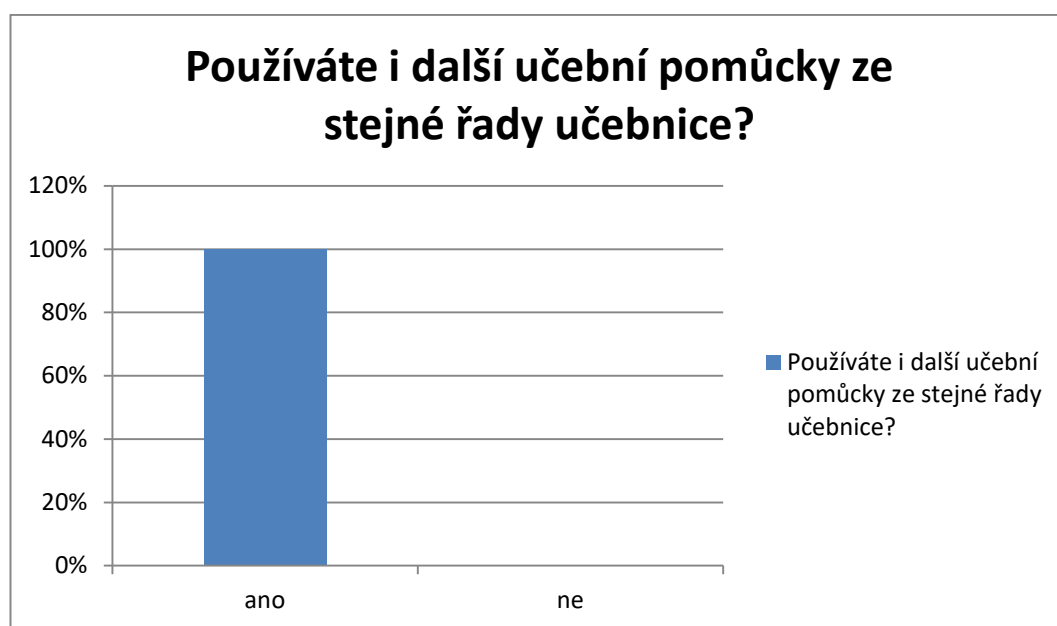


Zde se očekávání také nepotvrdily. Je pozitivní, že respondenti zaškrtnli možnost, že v hodinách většinou pracuje s učebnicí nejen učitel, ale i žáci.

### 10. Používáte i další učební pomůcky ze stejné řady učebnice?

Protože učebnice mají mnoho doplňujících materiálů, takže si myslím, že učitelé používají i ty.

Odpovědi	%
ano	100
ne	0



V tomto případě se mi podařilo přesně odhadnout, jak respondenti budou odpovídat. Je logické, že učitelé používají více částí z jedné sady výukových materiálů.

## **8.2. Rozhovor**

Jako doplňkovou metodu jsem zvolila rozhovor. Rozhovor byl koncipován pro dvě učitelky na stejné škole, kde jsem rozdala dotazníky, a měl celkově doplňovat a rozšiřovat odpovědi, které jsem získala z dotazníků.

### **8.2.1. Konstrukce rozhovoru**

Celý rozhovor probíhal po vyučování v kabinetu, kde jsme si s kolegyní vždy snažily zajistit klid a příjemnou atmosféru. Nikdo nás naštěstí během obou rozhovorů nevyrušil, dokonce nezazněl ani školní rozhlas.

Na začátku rozhovoru jsem kolegyni představila celý výzkum. Poté následovaly samotné otázky. Upozornila jsem ji, že budu celý rozhovor nahrávat. Na konci jsem kolegyním poděkovala za spolupráci.

Po zpracování jsem kolegyně poprosila ještě o autorizaci rozhovoru.

### **8.2.2. Projekt zpracování dat**

Osloveny byly 2 učitelky. Obě mají přibližně stejnou délku praxe, učí déle než 5 let. Největší zkušenosti mají s dětmi v mladším školním období, což je 1. až 3. třída. Obě jsou aprobované.

Oba rozhovory vyhověly požadavkům výzkumu.

### **8.2.3. Samotné otázky**

Každý rozhovor je očíslovaný.

Rozhovor č. 1:

#### **1. Jak se Vám jeví současná tvorba a nabídka učebnic?**

Nabídka učebnic mi přijde velice přehnaná. Učebnic a dalších výukových materiálů je mnoho, a s tím souvisí například problémy žáků s přechodem na jinou školu, kde děti jsou v látce úplně někde jinde. Tím pádem na nové škole musí rodiče pořídit výukové materiály nové, dohánět látku, kterou na nové škole již probrali. Já osobně bych výběr a tvorbu učebnic omezila.

#### **A co se týká kvality učebnic?**

Kvalita učebnic mi připadá vysoká, alespoň u těch učebnic, se kterými jsem se setkala.

#### **2. Co byste při tvorbě učebnic udělala jinak?**

Učebnice a pracovní sešity prvouky na 1. stupni se mi líbí, nic bych na nich neměnila. Možná by podle mě bylo dobré, do pracovních sešitů zařadit více textu, více nových informací. Některé pracovní sešity mi připadají moc obecné a možná moc jednoduché. Dříve mi přišly učebnice a pracovní sešity více podrobnější, děti se seznámily s více informacemi. Teď mi připadá, že v učebnicích je více obrázků než informací.

### **3. Jak vy sama přistupujete k učebnicím? Co je pro Vás nejdůležitější?**

Z učebnice spíše čerpám, co bychom asi měli umět, s čím bychom se měli seznámit. Když jsou děti mladší, pracuji s učebnicí více já, zapisuji poznámky na tabuli, když jsou děti starší, pracují s učebnicí více i ony. Učíme se vypisovat, najít v textu, co je nejdůležitější.

K učebnicím používáme i pracovní sešity, ve kterých děti pracují převážně samostatně. Když mi připadá, že je to někdy pro děti náročnější, tak jim buď práci vysvětlím já, nebo mohou pracovat ve dvojici, kdy ten šikovnější pomáhá tomu slabšímu. Tím se děti učí spolupráci a i to slabší dítě zažije úspěch

### **A co je pro Vás v učebnici nejdůležitější?**

Líbí se mi, že v učebnicích je více textu, obrázky jsou pak zase v pracovních sešitech, a tím se pěkně doplňují. Vlastně mám ráda, když se učebnice a pracovní sešit doplňují, ne jen když v pracovních sešitech je přesně to samé, co v učebnicích. Ráda používám i další učební pomůcky, které učebnici doplňují, například přehledy.

### **4. Podle čeho si vybíráte výukové materiály?**

Vybírám si hlavně podle látky, kterou máme probrat. Buď nám stačí jen učebnice s pracovním sešitem, kterou právě používáme, nebo použijeme encyklopedie, něco z internetu, případně další učebnice, které ve škole máme k dispozici. Používáme i další materiály, které si děti přinesou, jako například obrázky, knihy, časopisy. Hodně se snažím využívat vlastní znalosti a zkušenosti dětí i moje osobní. Takže není výuka zaměřena jen na to, že používáme jen učebnici a pracovní sešit, ale snažím se začleňovat i další materiály. Samozřejmě, ne vždy se hodí všechny dostupné materiály, ne vždy je to vhodné, záleží na tématu, který zrovna probíráme.

### **A konkrétní kritéria, podle kterých volíte určitou učebnici?**

Kriterium asi je pro mě nejdůležitější, že jsem s učebnicí či pracovním sešitem byla spokojená roky předtím, že se mi s těmi materiály pracovalo dobře, že jsem viděla, že i pro děti je učebnice srozumitelná a texty pochopitelné. Také záleží, jak se dohodneme s kolegyněmi, protože učebnice vybíráme společně, tak aby vyhovovaly všem. Ale spíše je to můj pocit a moje zkušenost, když si vybírám učebnici.

### **5. Kdyby to bylo možné, co byste vzkázala autorům učebnice?**

Jak jsem již říkala na začátku, že někde je málo textu, málo informací. Ale na druhou stranu bych jim chtěla vzkázat, že učebnice jsou moc pěkné, a pozoruji i na dětech, že když učebnice otevřou, tak jsou nadšené z obrázků, ilustrací. Ne všichni znají přírodu, zvířátka a tam je hodně i fotografií. Takže bych jim chtěla vzkázat, že se mi učebnice a pracovní sešity líbí a že jsem s nimi spokojená.



### **1. Jak se Vám jeví současná tvorba a nabídka učebnic?**

Učebnic je mnoho, nakladatelství nabízí všechno možné, ale myslím si, že obsahově jsou všechny učebnice skoro stejné, někdy podobné. Ilustrace jsou zajímavé, některé jsou hezké, jiné méně. Myslím si, že je v podstatě jedno, kterou učebnici učitel zvolí, protože všechny mi připadají podobné. Je ale pravda, že co se týká množství textu, tak některé učebnice mají málo textu a zbytečně moc kreslených ilustrací. Já osobně mám nejraději učebnice, kde je větší množství textu, což je, pravda, náročnější, a kde jsou také úkoly a otázky pro děti. Děti se pak mohou podle nich připravovat i doma. Také je pro mě důležité, aby učebnice měla jasný systém a řád.

### **2. Co byste při tvorbě učebnic udělala jinak?**

No tak to navazuje na to, co jsem teď říkala. Více textu a více otázek a úkolů, což je samozřejmě pro žáky náročnější, než když je učebnice plná ilustrací. Také bych uvítala spíše fotografie z reálného života, než ony kreslené ilustrace, ty vyloženě nemám ráda, tedy myslím tady v prvouce, v čítance nebo v jiných předmětech je to jiné. Mnohdy totiž ani s dětmi nepoznáme, co na obrázcích vlastně je.

A také bych přidala pokusy! Děti je mají moc rády a myslím, že takto získaná osobní zkušenost je pro děti na celý život.

### **A metodické poznámky?**

Ne ty mi ani nechybí. Vím, že jsou metodické příručky pro učitele nebo i metodiky v učebnicích, ale já jsem je nikdy moc nevyužívala.

### **3. Jak vy sama přistupujete k učebnicím? Co je pro Vás nejdůležitější?**

Obsah. Hlavně obsah, aby byl dostatek informací k tématu, aby byl v souladu s RVP. Ale na druhou stranu, aby to vše bylo přiměřené dětem.

Ale to, co není v učebnicích, to se snažím dětem dodat jinde, třeba v přehledech, encyklopediích, na internetu. Já momentálně používám i jiné učebnice než kolegyně, ty mi totiž vyloženě nevyhovují právě díky slabšímu obsahu a kresleným ilustracím.

### **4. Podle čeho si vybíráte výukové materiály?**

Podle toho, co máme ve škole, bohužel. Co nám vlastně škola koupí, na čem se dohodneme jako celý 1. stupeň. A je jasné, že nikdy se nedohodneme tak, aby to vyhovovalo všem. To nejde.

Já sama také vybírám podle odborné literatury, kterou mám k dispozici ve škole nebo doma. A také obrázky, co si děti přinesou nebo hledáme společně na internetu. Momentálně asi nejvíc ty obrázky jako fotografie, ty mi opravdu chybí.

### **A kdybyste si jen vy vybírala učebnici?**

Tak hlavně podle textu. Aby byla učebnice pěkně a smyslně uspořádaná. A to nejen pro mě, ale hlavně pro děti. A aby tam byly fotografie místo kreslených obrázků, například přírody.

### **5. Kdyby to bylo možné, co byste vzkázala autorům učebnice?**

Přesně to, co jsem již řekla. Více textu, méně obrázků a jasný řád. Nepřeskakovat z jednoho tématu na další. Obsahově jsou učebnice všechny podobné, já bych tam ale ráda měla více textu. Ale na druhou stranu mi nevadí učebnice, které na škole používáme, kde je sice více obrázků a méně textu, ale já jim ten text dodám jinde. Nebo si s dětmi vyprávíme, čteme i z jiných materiálů. Já teď v hodinách používám dvě učebnice, kombinuji tu s více obrázky a tu, kde je více textu.

Navíc si myslím, že neexistuje dokonalá učebnice, něco je dobré v téhle učebnici, něco zase v jiné. Asi nejlepší je podle mě kombinovat více učebnic, tři nebo alespoň dvě. A k tomu další pomůcky jako přehledy, pracovní sešity a jiné.

#### **8.2.4. Porovnávání výsledků**

Zde se pokusím analyzovat výsledky získané pomocí rozhovoru.

##### **1) Jak se Vám jeví současná tvorba a nabídka učebnic?**

Obě učitelky se shodly, že na trhu je velké množství učebnic. Co se týká obsahové stránky, připadají jim učebnice kvalitní, mezi sebou srovnatelné. Respondentka A dokonce hovoří o vysoké kvalitě učebnic. Respondentka B má pocit, že je v podstatě jedno, kterou učebnici učitel zvolí.

Respondentka A upozorňuje na problém při přechodu žáka na jinou školu. Jelikož každá škola má vlastní školní vzdělávací program a k tomu mají školy možnost volit učebnice z velmi široké nabídky, může při přestupu žáků nastat problém s tím, že na původní škole látku ještě neprobrali, ale na nové škole již ano. Pak se musí učitelé, žáci i rodiče dohodnout, jak neprobranou látku docvičit, aby žák mohl úspěšně pokračovat ve výuce na nové škole. Tato respondentka by proto tvorbu učebnic omezila, čím by se mohl nejen tento problém alespoň částečně vyřešit.

Respondentka B také připomíná, že učebnice by měla mít určitý řád a jasný systém. Samostatné úkoly a otázky k procvičení učiva, aby mohla být učebnice používána i při domácí přípravě.

## **2) Co byste při tvorbě učebnic udělala jinak?**

Zde se obě učitelky opět ve svých odpovědích shodují a to v tom, že by přivítaly více textu a méně ilustrací. Respondentka B by uvítala v učebnicích více fotografií z reálného života, nelíbí se jí kreslené obrázky.

Respondentka A je s učebnicemi jinak spokojená, uvítala by, kdyby v pracovních sešitech, které učebnici doplňují, bylo více textu, který by doplnil ten, který je v učebnicích. Připadají jí, že pracovní sešity k učebnicím jsou příliš jednoduché.

Co se týká metodických doporučení, respondentka B je nevyužívá. A ani v minulosti nevyužívala metodické příručky pro učitele.

Respondentka B také zdůraznila, že by do učebnic přidala pokusy.

## **3) Jak vy sama přistupujete k učebnicím? Co je pro Vás nejdůležitější?**

K této otázce přistoupily obě respondentky zcela odlišně. Respondentka A čerpá z učebnic informace, které by měla dětem předat. Ráda používá i pracovní sešity ze stejné řady, je pro ni důležité, aby další výukové materiály doplňovaly učebnici. Nemá ráda, když je v učebnicích a pracovních sešitech přesně to samé a cvičení se opakují.

S učebnicemi pracuje i v hodinách. S mladšími dětmi ve vyučování používá učebnici spíše sama, obsah přetváří pomocí poznámek a zápisků na tabuli pro snadnější pochopení svých žáků. Starší děti již učebnici používají s ní, učí se, jak v textu poznat důležité pasáže a vypisovat si samostatně zápisky. Snaží se při práci s učebnicí vést děti ke spolupráci a vzájemné pomoci.

Pro respondentku B je nejdůležitější obsah. A to nejen co se týká dostatku informací k tématu, ale hovoří i o souladu s rámcovým vzdělávacím programem. Také zmiňuje důležitost přiměřenosti obsahu žákům. A když v učebnicích nenalezne dostatek informací, pracuje i s dalšími výukovými materiály, nejen ze stejné řady učebnic. Momentálně používá i jiné učebnice než ostatní kolegyně, právě z důvodu nedostatku textu a přílišnému množství ilustrací.

#### **4) Podle čeho si vybíráte výukové materiály?**

Respondentka A si výukové materiály vybírá podle látky, kterou má se žáky probrat. Někdy jí stačí jen učebnice a pracovní sešit, jindy, pokud se to hodí, využívá odbornou literaturu, internetové zdroje a materiály, které si přinesou samy děti. Hodně se snaží využívat zkušenosti nejen své vlastní, ale i dětí. Další učebnice, mimo tu, kterou používá běžně ve výuce, využívá také, jen má omezený výběr podle toho, co je ve škole. Učebnice si podle obou respondentek totiž vybírají na škole společně, tudíž se stane, že ne každému zvolená sada vyhovuje.

Pokud si respondentka A může zvolit učebnici sama, řídí se svou vlastní zkušeností z praxe. A to nejen podle toho, že jí samotné se s učebnicí pracovalo dobře, ale záleží jí také na tom, aby byla učebnice srozumitelná pro žáky a i jim se s ní tedy pracovalo příjemně.

Respondentka B si také vybírá učebnici hlavně podle toho, co je ve škole a na čem se dohodnou všechny kolegyně. Uznává, že to není vždy jednoduché, je to však již dlouhodobá praxe. Pokud si může zvolit učebnici sama, volí podle textu. Aby byla učebnice smysluplně uspořádaná a to nejen pro učitele, ale hlavně, stejně jako respondentka A, pro žáky. Pokud to jde, vybírá si učebnici s fotografiemi místo kreslených obrázků. Z výukových materiálů také používá odbornou literaturu, internet a další materiály, co si přinesou děti. Momentálně nejvíce hledají ty materiály, kde jsou fotografie z reálného života.

### **5) Kdyby to bylo možné, co byste vzkázala autorům učebnice?**

Obě respondentky se shodly na tom, že by přivítaly více textu. Respondentce B vyhovují učebnice s jasným řádem, kdy se nepřeskakuje od jednoho tématu ke druhému a kde je větší množství textu. Obsahově jí učebnice připadají na podobné úrovni. Ve finále jí ale nevadí učebnice, které na škole používají, dokáže si sama zvolenou učebnicovou řadu obohatit o další výukové materiály, odborné knihy a internetové zdroje. Navíc se domnívá, že neexistuje dokonalá učebnice, nejlepší je podle ní kombinace více učebnic najednou, a to alespoň dvou.

Respondentka A je naopak s učebnicemi spokojená. Líbí se jí obsahové i grafické zpracování, i ilustrace, které podle ní dětem přibližují, jak věci v reálné světě vypadají. Podle ní i její žáci jsou s učebnicemi spokojení a rádi s nimi pracují.

## 9. Závěrečné shrnutí výzkumu

Cílem mého výzkumu bylo zjistit, zda soulad autora učebnice s realizací výuky ve třídě může ovlivnit výběr učebnice učitelem a jeho následná práce s ní. Tento cíl byl výzkumem splněn, i když se jednalo jen o malý vzorek respondentů. Splnění cíle jistě ovlivnila i skutečnost, že návratnost dotazníků nebyla 100%, ale jen přibližně 66 %, i když se jednalo o studii na jedné škole.

Výzkum potvrdil, že i na jedné škole se může lišit přístup pedagogů k učebnicím a dalším výukovým materiálům. Většina pedagogů potvrdila spokojenost s učebnicemi, které na škole používají a které si společně vybrali. Vyhovuje jim hlavně přiměřenost a srozumitelnost textu a ve většině jsou spokojení i s grafickou stránkou učebnice. V učebnicích by uvítali více samostatných cvičení pro žáky. Z výše uvedeného se tedy můžeme domnívat, že všeobecná spokojenost učitele s učebnicí přispívá k souladu se záměrem autora.

Také na této škole všichni dotazovaní využívají další učební pomůcky ke zvoleným učebnicím, jedná se nejen o odbornou literaturu, ale i o další části učebnicových sad, jako například pracovní sešity, přehledy a jiné. Také učitelé používají materiály, které si děti samy přinesou z domova a tím do přípravy na vyučování aktivně zapojují i své žáky.

**První výzkumná otázka** se týkala přípravy učitele na vyučování. Zjistila jsem, že většina pedagogů podle očekávání používá učebnici, k ní si ale více než polovina dotázaných přibírá ještě odbornou literaturu, internetové zdroje a další materiály. Někteří učitelé si vytváří své vlastní materiály, jako například pracovní listy. Podle doplňujících rozhovorů jsem zjistila, že učitelé zapojují do přípravy na vyučování i své žáky, například tím, že si z domova přinesou své vlastní materiály, jako například encyklopedie, obrázky, fotografie a jiné. Také učitelé využívají své vlastní zkušenosti i zkušenosti svých žáků.

**Druhá výzkumná otázka** zkoumala, využití učebnice při vyučování, jakou část vyučování s učebnicí pracuje učitel a jak ji využívají žáci. Zde jsem zjistila, že učebnice je ve výuce používána většinou z poloviny a pracuje s ní nejen učitel, ale i žáci. To je pozitivní zjištění, souvisí to jistě i s tím, že učitelé jsou s učebnicemi většinou spokojeni a vyhovuje jim přiměřenost a srozumitelnost textu pro žáky. Podle většiny učitelů, i podle rozhovorů, jsou učebnice graficky zajímavé, což může být další důvod, proč jsou v hodinách hojně využívány.

**Třetí výzkumná otázka** ohledně metodických doporučení v učebnicích nebo metodických příruček nebyla plně zodpovězena. Učitelé podle výzkumu ve většině případů používají metodické plány i metodická doporučení v učebnicích, ale zda jsou s těmito doporučeními spokojeni nebo by jich uvítali více, nevíme. Ani rozhovory nám neposkytly více informací. Respondentka A se o metodických doporučeních ani nezmínila, respondentka B sice ano, ale jen okrajově a s tím, že je vůbec nepoužívá a nepoužívala.

**Čtvrtá výzkumná otázka** se zabývala tím, jak si učitelé vybírají učebnice pro svou výuku. Pro všechny dotázané respondenty je nejdůležitější obsahové zpracování učebnic. Ve většině odpovědí je také kladen důraz na přiměřenost a srozumitelnost textu pro žáky. V rozhovoru respondentka B zmínila také důležitost návaznosti na rámcový vzdělávací program. Velkou roli podle odpovědí hraje i grafické zpracování.



## Závěr

Téma diplomové práce „Soulad záměru autorů učebnice a realizace výuky ve třídě“ jsem si vybrala z počátku hlavně proto, že je mi vzdělávací oblast Člověk a jeho svět velmi blízká (výzkumná část byla zaměřena na práci učitelů s učebnicemi prvouky). Postupem času a studováním odborné literatury jsem si více uvědomovala, jak důležitou částí vyučování je učebnice samotná. Snažila jsem se tedy ve své práci shrnout možnosti práce s učebnicí hlavně z pozice učitele, a jak tyto činnosti přispívají či se naopak vzdalují vizi autora učebnice.

V dnešním světě moderních technologií má naštěstí učebnice ve své „papírové“ knižní podobě stále své důležité místo, což potvrzuje i řada odborníků, z jejichž prací jsem ve své vlastní práci čerpala. Nejdůležitější a zároveň nejvíce diskutovaným problémem ohledně učebnic je zjevně obsah a jeho přiměřenost žákům. Ve výzkumné části jsem se proto mimo jiné zaměřila i na tuto oblast. Podle získaných výsledků ve výzkumné části si respondenti důležitost přiměřenosti a srozumitelnosti textu uvědomují a je to pro ně jedno z nejdůležitějších kritérií při výběru učebnice na vyučování.

Další část teoretické části byla věnována tvorbě učebnic. Dnes nakladatelství učebnice vydávají v hojné míře, jak vyplývá z literatury, učebnice je dnes předmětem podnikání (Maňák, 2008). To ale stěžuje práci školám a samotným pedagogům. Jak potvrzuje výzkumná část, učitelé sami říkají, že nabídka je obrovská a není jednoduché se v této záplavě výukových materiálů zorientovat. Proto jsem se také zabývala výzkumy učebnic, a to nejen v České republice, ale i, pro ukázkou, v zahraničí. Myslím, že v této otázce je velice důležité nejen výzkumy praktikovat, ale hlavně získané výsledky a závěry zveřejňovat. A to nejen pro odbornou veřejnost, ale hlavně pro ty, kteří mají na výběr učebnice a práci s ní největší podíl, a to jsou učitelé. Ve výzkumné části se učitelé o výzkumech, o jejich výsledcích, v podstatě nezmínili, i když v dotazníku tuto možnost měli.

Nesmíme ale zapomínat i na další uživatele učebnice, a to jsou žáci a rodiče. Jak jsem již zmínila, učitelé podle výzkumné části volí učebnice hlavně podle přiměřenosti a srozumitelnosti textu pro žáky, důležitou roli hraje i grafické

zpracování, což ve výzkumech potvrzují i odborníci (Dvořák, Dvořáková, Stará, 2008). Pokud se dětem učebnice bude líbit, pokud textu v ní budou rozumět, bude pro ně zajímavý, budou s učebnicí pracovat rády. Pak je možné, že učebnice v žácích vzbudí zájem nejen o učivo, které nabízí, ale i všeobecně o knihy a čtenářské dovednosti vůbec. Tento zájem pak může vydržet i celý život (Mikk, 2007).

Co se týká ještě tvorby učebnic, i pro autory a nakladatelství je tato otázka velmi důležitá. Je pravda, že některá nakladatelství nebudou výsledkům výzkumů přikládat velkou důležitost. Neplatí to však jistě plošně. Podle Jany Staudkové i vydavatelé chtějí vydávat učebnice, které budou kvalitní a efektivní pomůckou pro žáky v jejich vzdělávání (Staudková, 2007), a nebudou jen graficky zajímavé a líbivé. Podle Petra Knechta rozhodně neplatí, že nejdražší a nejprodávanější učebnice musí být také nejkvalitnější a použitelné ve výuce (Knecht, 2007).

Za nejdůležitější a také nejzajímavější považuji v teoretické části kapitolu o výzkumech učebnic. Výzkumy učebnic u nás probíhají v určité míře již od 30. let 20. století (Janík, 2008). Většinou se zabývaly učebnicemi samotnými a jejich obsahem. Po roce 1989 se výzkumy pomalu měnily a odborníci se začali také věnovat výzkumům souvisejícím s evaluací učebnic. Práce autora by totiž neměla podle Petra Knechta a Tomáše Janíka skončit uvedením učebnice na trh, ale celý proces by měl být ještě doplněn poznatky o praktickém využití produktu přímo ve vyučování. V této oblasti zavedli Dominik Dvořák, Michaela Dvořáková a Jana Stará pojem „design based research“, tedy výzkum prováděný samotnými tvůrci učebnice a založený na zapracování poznatků z praxe do vytvářené učebnice (Knecht, Janík, 2008).

Ve výzkumné části jsem si formulovala čtyři výzkumné otázky, na které jsem hledala pomocí dotazníků a rozhovorů odpovědi. Studie ukázala, že pedagogové na zkoumané škole jsou se zvolenými učebnicemi spokojeni, v hodinách je používají většinou z poloviny a také společně se svými žáky.

Ohledně přípravy na vyučování všechny respondentky odpovídaly podobně. Mimo učebnici, která je stěžejní ve výuce, používají odbornou literaturu, internetové zdroje, další učebnice a materiály, které mají ve škole či doma, ale i si samy vytvářejí vlastní, například pracovní listy.

Co se týkalo metodických doporučení v učebnici, učitelé je podle vyhodnocených odpovědí používají, ale více se mi v dotaznících ani rozhovorech nepodařilo zjistit. Tento neúspěch je doufám jediný. Je sice škoda, že jsem nedokázala zjistit v této otázce více, ale i přesto jsem ráda, že jsem tuto svou diplomovou práci dokončila. Rozhodně rozšířila mé povědomí nejen o učebnicích, ale i o dalších důležitých okolnostech týkajících se právě učebních pomůcek a práce s nimi.

## Seznam použitých informačních zdrojů

BARTOŇOVÁ, Blanka. *Problematika sexuální výchovy výchovy k manželství a rodičovství na základní škole*. Svatý Jan pod Skalou, 2001. Absolvenská práce. Svatojánská kolej. Vyšší odborná škola pedagogická. Vedoucí práce Mgr. Petra Kopecká.

DVOŘÁK, Dominik, Michaela Dvořáková a Jana Stará. *Design based research – výzkum učebnic prováděný jejich tvůrci*. In KNECHT, Petr a Tomáš JANÍK. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2008. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-174-4.

JANÍK, Tomáš a Jan SLAVÍK. *Obory ve škole a jejich enkulturační funkce*. *Pedagogická orientace*. Praha: Česká pedagogická společnost, 2009, **19**(2), 5-21. ISSN 1211-4669.

JANÍK, Tomáš a Petr Knecht. *Transformace, artikulace a reprezentace vzdělávacího obsahu v učebnicích: k roli didaktických znalostí obsahu autora učebnice*. In KNECHT, Petr a Tomáš JANÍK. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2008. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-174-4.

JANÍK, Tomáš. *Teorie konceptuální změny a učebnice*. In MAŇÁK, Josef a Dušan KLAPKO, ed. *Učebnice pod lupou*. Brno: Paido, 2006. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 80-7315-124-3.

KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.

KLAPKO, Dušan. *Evaluace učebnic jako cesta k optimalizaci výchovně-vzdělávacího procesu*. In MAŇÁK, Josef a Dušan KLAPKO, ed. *Učebnice pod lupou*. Brno: Paido, 2006. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 80-7315-124-3.

KNECHT, Petr. *Co je dnes obsahem vzdělávání*. *Pedagogická orientace*. Praha: Česká pedagogická společnost, 2009, **19**(2), 120-127. ISSN 1211-4669.

KNECHT, Petr a Veronika Najvarová. *Jak žáci hodnotí učebnice? Podněty pro tvorbu a výzkum učebnic*. In KNECHT, Petr a Tomáš JANÍK. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2008. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-174-4.

KNECHT, Petr a Tomáš JANÍK. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. In KNECHT, Petr a Tomáš JANÍK. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2008. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-174-4.

KNECHT, Petr a Tomáš JANÍK. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2008. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-174-4.

MÁNKOVÁ, Iveta. *Práce učitelů 1. stupně ZŠ s učebnicemi ke vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět*. Praha, 2018. Diplomová práce. Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta. Vedoucí práce PhDr. Jana STARÁ, Ph.D.

MAŇÁK, Josef. *Učebnice jako kurikulární projekt*. In MAŇÁK, Josef a Petr KNECHT, ed. *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido, 2007. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-148-5.

MAŇÁK, Josef. *Funkce učebnice v moderní škole*. In KNECHT, Petr a Tomáš JANÍK. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2008. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-174-4.

MAŇÁK, Josef a Petr KNECHT, ed. *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido, 2007. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-148-5.

MAŇÁK, Josef, Tomáš JANÍK a Vlastimil ŠVEC. *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido, 2008. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-175-1.

MAŇÁK, Josef. *Paridův soud aneb komu zlaté jablko*. In MAŇÁK, Josef a Dušan KLAPKO, ed. *Učebnice pod lupou*. Brno: Paido, 2006. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 80-7315-124-3.

MARTINKOVÁ, Věra. *Příprava a hodnocení učebnic z pohledu nakladatele (aneb hodnocení učebnic jako nástroj každodenní praxe*. In MAŇÁK, Josef a Petr KNECHT, ed. *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido, 2007. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-148-5.

MIKK, Jaan. *Učebnice: budoucnost národa*. In MAŇÁK, Josef a Petr KNECHT, ed. *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido, 2007. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-148-5.

NAJVAROVÁ, Veronika. *Jaké strategie používají studenti učitelství při studiu odborného textu?* In MAŇÁK, Josef a Dušan KLAPKO, ed. *Učebnice pod lupou*. Brno: Paido, 2006. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 80-7315-124-3.

NOGOVÁ, Mária. *Hodnotenie kvality učebníc v súlade s novým kurikulumom*. In KNECHT, Petr a Tomáš JANÍK. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2008. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-174-4.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

PRŮCHA, Jan. *Učebnice: teorie, výzkum a potřeba praxe*. In MAŇÁK, Josef a Dušan KLAPKO, ed. *Učebnice pod lupou*. Brno: Paido, 2006. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 80-7315-124-3.

PRŮCHA, Jan. *Možnosti výzkumu učebnic ve vztahu k učení*. In KNECHT, Petr a Tomáš JANÍK. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2008. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-174-4.

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 2019-04-06]. Dostupné na www: <http://www.msmt.cz/file/41216/>

SIKOROVÁ, Zuzana. *Role a užívání učebnic jako výzkumný problém*. In KNECHT, Petr a Tomáš JANÍK. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2008. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-174-4.

SPILKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-942-9.

SPILKOVÁ, Vladimíra. *Učitelská profese a její současné proměny*. In KRYKORKOVÁ, Hana a Růžena VÁŇOVÁ. *Učitel v současné škole*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2010. ISBN 978-80-7308-301-4.

STARÁ, Jana, Michaela DVOŘÁKOVÁ a Dominik DVOŘÁK. *Design based research (DBR) a tři učitelé: setkání záměru inovace a reality implementace*. In KRYKORKOVÁ, Hana a Růžena VÁŇOVÁ. *Učitel v současné škole*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2010. ISBN 978-80-7308-301-4.

STARÁ, Jana a Tereza KRČMÁŘOVÁ. *Užívání nových učebnicových materiálů učiteli na 1. stupni ZŠ. Pedagogická orientace*. Praha: Česká pedagogická společnost, 2014, **24**(1), 77-110. ISSN 1211-4669.

STARÝ, Karel. *Profesní rozvoj učitelů: podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. V Praze: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2087-9.

STAUDKOVÁ, Jana. *Jak by měla vypadat moderní učebnice z pohledu vydavatele?* In MAŇÁK, Josef a Petr KNECHT, ed. *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido, 2007. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-148-5.

VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.

VANHAEREN, Pavla. *Možnosti uplatnění neučebnicových (autentických) textů ve výuce anglického jazyka na prvním stupni ZŠ při aplikaci strategie autentického učení*. Praha, 2017. Diplomová práce. Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta. Vedoucí práce PhDr. Jan VODA, Ph.D.

VODA, Jan. *Rozhodování učitelů v roli tvůrců školního kurikula*. In KRYKORKOVÁ, Hana a Růžena VÁŇOVÁ. *Učitel v současné škole*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2010. ISBN 978-80-7308-301-4.

## **Seznam příloh**

Příloha číslo 1: dotazník



## Příloha číslo 1: dotazník

Vážené kolegyně, vážení kolegové,

obracím se na vás s prosbou o vyplnění následujícího dotazníku ohledně užívání učebnic Prvouky (vzdělávací oblast Člověk a jeho svět) ve výuce. Cílem tohoto šetření je zjistit, zda soulad autora učebnice s realizací ve třídě může ovlivnit výběr učebnice učitelem a jeho následná práce s ní. Výsledky dotazníku budou následně použity v mé diplomové práci na téma "Soulad záměru autorů učebnice a realizace výuky ve třídě".

Dotazník má 10 otázek, u otázek 1 – 7 můžete zaškrtnout více možností, u otázek 8 – 10 prosím zaškrtněte jen 1 možnost. Prosím o vyplnění všech otázek, aby bylo možné dotazník zařadit do výzkumu. Vyplnění vám zabere maximálně 15 minut.

Děkuji vám předem za spolupráci.

Blanka Bartoňová, DiS.

1. Jaké materiály používáte při přípravě na hodinu?

- ☐ učebnici, metodickou příručku
- ☐ ŠVP
- ☐ RVP
- ☐ metodické plány
- ☐ jiné, uveďte prosím .....

2. Používáte učebnici při přípravě na hodinu jako:

- ☐ zdroj informací
- ☐ zdroj metodických doporučení
- ☐ zdroj samostatné práce žáků
- ☐ jiné, uveďte prosím jaké .....
- ☐ nepoužívám

3. Co Vás ovlivňuje při výběru učebnice pro výuku:

- ☐ obsahové zpracování
- ☐ grafické zpracování
- ☐ jméno autora, případně nakladatelství
- ☐ recenze, výsledky odborných výzkumů ohledně učebnic
- ☐ doporučení kolegyň
- ☐ cena
- ☐ jiné, napište prosím .....

4. V čem Vám vyhovuje zvolená učebnice?

- ☐ přiměřenost textu
- ☐ srozumitelnost textu
- ☐ přiměřený obrazový materiál
- ☐ metodická doporučení
- ☐ dostatek samostatných cvičení pro žáky
- ☐ jiné, uveďte prosím .....
- ☐ nevyhovuje mi

5. Co byste měnila na učebnici, kterou používáte?

- ☐ množství textu
- ☐ obtížnost textu
- ☐ ilustrace
- ☐ metodická doporučení
- ☐ samostatné úkoly pro žáky
- ☐ nic
- ☐ všechno
- ☐ jiné, uveďte prosím .....

6. Co byste uvítala, kdyby bylo v učebnici více zastoupeno:
- ☐ více textu
  - ☐ více ilustrací
  - ☐ více metodických doporučení
  - ☐ více samostatných úkolů pro žáky
  - ☐ jiné, uveďte prosím jaké: .....
7. Při plánování a následné výuce využíváte:
- ☐ jen metodická doporučení v učebnici
  - ☐ své vlastní zkušenosti z praxe
  - ☐ zkušenosti ostatních kolegů a kolegyně
  - ☐ odbornou literaturu
  - ☐ nic
8. Používáte učebnici v hodině samotné?
- ☐ vůbec
  - ☐ jen okrajově
  - ☐ z poloviny
  - ☐ ve většině

9. V hodině s učebnicí většinou pracuje:

☐ učitel

☐ žák

☐ oba

☐ nikdo

10. Používáte i další učební pomůcky ze stejné řady učebnice?

☐ ano

☐ ne

Děkuji za vyplnění dotazníku. 😊